التربية المقارنة

منهج وتطبيقه

الدكتور عبد الغني عبود

أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة

والإدارة التعليمية .

كلية التربية – جامعة عين شمس

الدكتور أحمد اسماعيل حجي

استاذ التربية المقارنة والإدارة

التعليمية المساعد .

كلية التربية – جامعة حلوان

الدكتور بيومي محمد ضحاوي

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية .

كلية التربية – جامعة قناة السويس



١٩٨٩

مكتبة النهضة المصرية

التربية المقارنة

منهج وتطبيقه

٠١٢٣٠

الدكتور عبد الغني عبود

أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة

والإدارة التعليمية .

كلية التربية - جامعة عين شمس

الدكتور أحمد اسماعيل حجي

استاذ التربية المقارنة والإدارة

التعليمية المساعد .

كلية التربية - جامعة حلوان

الدكتور بيومي محمد ضحاوي

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية .

كلية التربية - جامعة قناة السويس

١٩٨٩



بسم الله الرحمن الرحيم

تقــــديم

تعتبر قضية (المنهج) من أكثر قضايا التربية المقارنة إشكالاً وجدلاً، شأنها في ذلك شأن قضايا كثيرة تتصل بالتربية المقارنة ، أو تدور حولاً .

على أن قضية (المنهج) في التربية المقارنة ليست بهذا القدر الذي تبدو عليه من الإشكال والجد ل إذا نحن فهمنا ماهية التربية وماهية المنهج العلمي على السواء ، وما أتى الإشكال ولا الجدل ، إلا في غياب واحدة من الماهيتين أو كلتيهما ، عن ساحة الحوار ، غياباً حول الحوار العلمي ، الى سفسطة فارغة .

وقضية المنهج الواحد ، الجامد علي حالة واحدة ، قضية بالية ، لا وجود لها في التربية المقارنة ولا في غيرها من العلوم التربوية ، إذ لايعد والمنهج في العلوم التربوية والاجتماعية على السواء ، أن يكون إطاراً عاماً عريضاً ، يتسع لتنظيم عشرات المسالك في إطاره بل ان الإنسان لايبالغ اذا هو ادّعى أن لكل دراسة علمية منهجها (الخاص) بها مما يجعل بعض قصار النظر من المتخصّصين في التربية المقارنة ، أو من المحسوبين عليها ، إذا أردنا الى الدقة في التعبير ، يعتبرون المنهج الواحد مناهج عدة ، ناسين استحالة تعدد المنهج ، فــي داخل التخصص الواحد ، وإلا ابتعد هذا التخصص عن .... مفهوم العلم .

وليس هذا الكتاب علي أية حال - كتاباً في مناهج البحث علي وجه العموم ، ولا هو كتاب في مناهج البحث التربوى علي وجه الخصوص ، ولا هو كتاب في منهج البحث المقارن ، وإنما هــــو كتاب فــي التربية المقارنة ، ترد فيه قضية المنهـــج ، مجرد جزئية محدودة من جزئياته الكثيرة .

ورغم أنه الكتاب في التربية المقارنة ، فإنه يلتزم (منهجا) واحدا - واضحا ، لا يمكن أن يكون إلا المنهج المقارن ، الذي يعتبر واحدا من أهم مناهج البحث في التربية ، وفي غيرها من العلوم الاجتماعية علي السواء .

ويبدأ الكتاب بتعريف التربية المقـــارنة وتطـــورها والعلاقة بينها وبيـــن غيرها من العلوم (التربوية ، وغير التربوية) ومجالات البحث فيها ، وكذا مناهج البحث فيها .

ومن هذا التعريف الواجب بالتربية المقارنة ، ينتقل الكتاب إلى التعريف بالقوى الثقافية المؤثرة في نظم التعليم ، وهي العمود الفقرى الذى تقوم عليه التربية المقارنة ، وبها تتميز عن أي فرع آخر من فروع التربية ، وليس المنهج المقارن ذاته إلا ربطا بين المشكلة - أو الظاهرة التعليمية ، وبين القوي الثقافية التي تقف وراءها .

وتعتبر هذه العلاقة العضوية بين التربية فـي كل مجتمع ، والقـــوى الثقافية المؤثرة فيه ، هي (المنهج) الذي تقوم عليه الدراسة ، بدءا من الفصل التالي ، حيث التربية في العالم الرأسمالى ، في ظل (الفكرة) الرأسمالية ، وما تخلقه من مناخ عام يسود المجتمعات الرأسمالية ،قبل الانتقال إلى اليابان ، النموذج المختار للدراسة في هذا العالم الرأسمالي .

ومن التربية في العـالم الرأسمالي ، الى التربية في العالم الاشتراكي أو الشيوعي ، في الماركسية ، وما تخلقه من مناخ عام يسود المجتمعات التي تؤمن بها ، قبل الانتقال الى الصين الشعبية ، النموذج المختار للدراسة في هذا العالم الاشتراكي الشيوعي .

ومن التربية في العالمين الرأسمالي و الاشتراكية أو الشيوعى ، ينتقل الكتاب الى التربية في العالم الثالث ، فيبدأ بمدخل تاريخي ، ينتقل منه الى سمات التعليم بها - قبل أن ينتقل الى مصر - النموذج المختار للدراسة في هذا العالم الثالث .

ولسنا ندعي أننا بلغنا الكمال في هذا الجهد المبذول ، ولكننا يمكن أن نقرر أننا بذلنا في هذا

الكتاب من الجهد ، ما هو جدير به ، وحسبنا أننا اخترنا اليابان والصين الشعبية للدراسة ، وهما تجربتان فريدتان وجديدتان ، في الدراسات المقارنة المعاصرة – ليكون في الكتاب جديد يمكن يمكن أن يضاف الي التربية المقارنة التقليدية ، التي تتخذ من البلاد الغربية المتقدمة ، مجالاً للدراسة ، مثلما تتخذ من الاتحاد السوفيتي مجالا لدراسة النظم الاشتراكية .

والحمد الله الذي هدانا لهذا ، وما كنا لنهتدى لولا ان هدانا الله .

المؤلفون

٨ ربيع الآخر ١٤١٠هـ

٦ نوفمبر ١٩٨٩

فهرس الكتاب

الفصل الأول

الأيديولوجيا وعلاقتها بالتربية

للدكتور عبد الغني عبود

الفصل الأول

الأيديولوجيا وعلاقتها بالتربية (*)

تقديم

من المفاهيم الخاطئة الواسعة الانتشار ، أن الايديولوجيا **Ideology** مرادف للديكتاتورية والتسلط ، وفرض آراء ذات ميول عدوانية علي الأفراد والشعوب ، بهدف الارهاب والاذلال وبسط النفوذ، في داخل البلاد وخارجها .

وقد يمارس هذا الارهاب والتلسط فرد واحد ، وقد يمارسه جماعة من الأفراد ، مستعينين في تحقيق أهدافهم العدوانية ، بكل الوسائل ، من جيش قوي ، وشرطة يقظة موضع ثقة ، ومن بث للعيون والجواسيس في كل مكان ، ومن شراء للذمم والضمائر ، ومن عنف وقسوة في مقاومة المناهضين ،وتاديب وردع للتمردين في الطاعة واظهار الولاء . . ومن التربية.

وفي أقدم هذه المجتمعات الديكتاتورية شهرة في التاريخ ، وهو مجتمع اسبرطة **Sparta** اليوناني ، " كان الطفل يعتبر ملكا للدولة من ساعة مولده ، وكان الأطفال الضعفاء والمرضي يلقي بهم في الجبال ، ليموتوا هناك " (١) ، لأن مثل هولاء الأطفال الضعفاء ، سيشبون عبئا علي الدولة وحاكمها المستبد ، أو حكامها المستبدين ، لا خداما لها ولهم ، كما يراد لهم أن يشبوا .

وهذا الذي حدث في أسبرطة منذ أكثر من ألفي سنة ، مازال يحدث حتي اليوم ، في عصر الحريات الذي نحياه ، فقد حدث في فرنسا بعد ثورتها علي الملكية - تحت حكم نابليون ، في القرن الماضي ، وحدث في أربعينات هذا القرن - في اليابان تحت حكم الطبقة العسكرية ، وفي ألمانيا تحت الحكم النازي ، الذي دخل بها الحرب العالمية الثانية ، موفورة القوة

(*) هو الفصل الأول من كتاب (الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة) ، الذي نشرت (دار الفكر العربي) بالقاهرة ، طبعته الأولى سنة ١٩٧٦ ، وطبعته الثالثة سنة ١٩٨٠.

فخرجت بدونه من الحرب ، ممزقة محطمة - وفي ايطاليا تحت الحكم الفاشي ، الذي كان معاصر ا للحكم النازي في ألمانيا .

ولازالت هذه الحكومات الديكتاتورية تملأ الأرض من حولنا ، خاصة في بلاد العالم الثالث ، وفي البلاد الشيوعية ، التي يقوم الحكم فيها ، علي أساسا " ديكتاتورية الطبقة العاملة " ، التي تعني " السلطة اللانهائية ، التي تستند علي القوة لا علي القانون " (٢) - كما سنري عند الحديث عن الأيديولوجيا والتربية في المجتمع الشيوعي فيما بعد .

ولكن ذلك لا يعني علي الاطلاق ، أن الأيديولوجيا مرادف للارهاب والديكتاتورية والتسلط ، إذ الأيديولوجيا بعيدة عن الدكتاتورية ، بعدها عن الديمقراطية ، وبعيدة عن التسلط ، بعدها عن الحرية . ويعود هذا الخطأ الشائع علي كل حال ، الي عدم وضوح معني لفظ (الأيديولوجيا) ذاته ، والي أنه لايستخدم - كما سنري - الاعند الحديث عن الحكومات الديكتاتورية والمستبدة ، لأسباب سنراها فيما بعد.

معني الأيديولوجيا :

تتكون كلمة الأيديولوجيا ***Ideology*** من مقطعين ، هما : ***Idea*** بمعنــي فكرة ، و ***ology*** ، بمعني علم - كعلم تطبيق نتائج العلوم ***Technology*** وعلــم النفس***Psychology*** ، وعلم الاجتماع ***Sociology*** ، وعلم الانسان ***Anthro po-logy*** ، وعلم السموم ***Toxic.ology*** ، وغيرها ، ومعني ذلك أن مدارها ، هو الفكر أو التفكير ، أو الأفكار والآراء .

وتستخدم الكلمة - لغويا- بمعنيين ، أحدهما عام ، والآخر خاص .

فاما معناها العام ، فهو أنها " مجموعة نظامية من المفاهيم ، في موضوع الحياة ، أو الثقافة البشــرية " ، أو " طريقــة أو محتــوي التفكير ، المميز لفرد أو جماعــة أو ثقافة " (٣) ، أو " أسلوب التفكير الذي تتميز به طبقة ، أو يتميز به فرد " (٤) .

واما معناها الخاص ، فهو أنها " مجموعة الأفكار ، المبنية علي أساس من نظرية أو نظام اقتصادي ، أو سياسي " (٥) ، أو هي " النظريات والأهداف المتكاملة ، التي تشكل قوام برنامج سياسي اجتماعي : مذهب " (٦) .

وتستخدم الكلمة ، بجانب المعنيين السابقين ، بمعني ثالث ، مبني عليهما ، ينظر اليها من منظور (علمى) ، فيعتبرها علم " التصوريات " ، أو " علم البحوث التصورية " (٧) ، أو " علم الأفكار " (٨) ، أو علم " وضع النظريات بطريقة حالمة أو غير عملية " (٩) .

وكلمة " *أيديولوجية* " كلمة من أصل يوناني ، مكونة من مقطعين : أديو، بمعني ما هو متعلق بالفكر ، ولوجوسي ، بمعني علم ، فالأيديولوجية فرع من الدراسات الانسانية ، التي تبحث في طبيعة الفكر ، ونشأة الصور العقلية عند الانسان " (١٠) .

ويقال انها " كلمة لاتينية الأصل ، مشتقة من (Ideal) ، أي (المثل) أو (امثال)" وأنهـــا " ناتج عملية تكـــوين فكري عـــام ، يفسر الطبيعـــة والمجتمع والفرد ، ويطبق بصفة دائمة " (١١) .

وعلي ذلك فان الأيديولوجيا بمعناها العام ، تعني تصورا معينا للحياة ، متأثرا بمحتوي تفكير الفرد ، وهذا التصور ينعكس علي تفكير الفرد وتصرفاته وعلاقته بالناس ، وبالبيئة المحلية والعالمية . وهي بهذا المعني العام أيضا ، تنطبق علي المجتمع ككل ، كما تنطبق علي كل فرد من أفرادها ، فتعني تصور المجتمع للحياة ، تصورا ينعكس علي العلاقات بين أبنائه ، ونظم حياتهم ، واتصالاتهم بأبناء المجتمعات الأخري ، وما الى ذلك .

وهي بالمعنى الخاص ، تعني (نظرية) معينة ، سياسية أو اقتصادية أو إجتماعية ، يسير عليها مجتمع معين و، وتؤثر هذه النظرية بطبيعة الحال في تصرفات كل أنسان ، يعيش في المجتمع الذي تطبق فيه تلك النظرية .

فلا تناقض – علي ذلك – بين المعني العام والمعني الخاص للأيديولوجيا ، فالمعنى العام يبدأ من الفرد ويصل الي المجتمع ، والمعنى الخاص يبدأ من المجتمع ويصل الى الفرد ، والمعنيان معا

يلتقيان عند نقطة واحد ة ، وهي النظر الي الحياة نظرة معينة ، تبدو في حركة المجتمع كله ، وتحدد علاقاته بالمجتمعات الآخرى ، وبالبيئة المادية ، وبكل فرد من أفراده ، كما تبدو في تصرفات أبنائه ، وتحدد العلاقات بين بعضهم البعض ، وبين كل منهم والبيئة التي يعيش فيها ، والناس الذين يعيشون معه – أي نظرة تعكس تلك (الشخصية القومية) ، والعوامل التي أثرت فيها وشكلتها ، فصارت على ما هي عليه .

وعلى ذلك ، فان لكل فرد أيديولوجيته ، أي تصوره للحياة ، ورأيه فيها و تلك الأيديولوجيا ، هي التي تحدد تفكيره وتوجهه ، كما أنها هي التي تحدد أنماط سلوكه ، وعلاقاته بالناس ، ونظام حياته ، وطريقة ماكله وملبسه ونومه ويقظته ، وما يحب وما يكره ، فهو (يتصرف) وفق هذه الأيديولوجيا بطريقة لاشعورية ، ومن ثم يكون لتصرفاته هذه (منطق) واضح . ولكل مجتمع أيضا أيديولوجيته ، أي تصوره للحياة ومعتقداته فيها وأيديولوجيا المجتمع هي التي تحدد العلاقات بين أبنائه من جانب ، وبينهم وبين مؤسسات المجتمع ومنظماته من جانب آخر ، كما أن تلك الأيديولوجيا هى التي تحدد علاقة ذلك المجتمع بالمجتمعات الآخرى ، فتجعلها تقوم على التعاون أو التنافر أو الفتور ، أو ما الى ذلك ، وهذه الأيديولوجيا ، تعكسها تلك القوانين والنظم السائدة ، الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، التي تترجم هذه الأيديولوجيا الى سلوك عملي ، أو واقع حي.

التشكيل الأيديولوجي :

تعرف ما رجريت ريد التربية ، بأنها " هي عملية الارتباط بالثقافة ، والتلاؤم معها " (١٢) . ومعني ذلك أنه من خلال التربية ، تتم عملية التشكيل الأيديولوجي للأفراد والجماعات علي السواء .

فبالتربية ، يتم تشكيل الفرد أيديولوجيا ، وبالتربية ، يتم تحقيق التماسك الثقافي ، بين أبناء المجتمع الواحد .

وليس المقصود بالتربية هنا التربية المدرسية وحدها ، وإنما المقصود بها التربية بمعناها الواسع

في المدرسة ، وفي الاسرة ، وفي الشارع ، وفي النادي ، وفي المسجد والكنيسة ، وفي جماعات الأصدقاء ، وفي كل مكان يتم فيه (احتكاك) بين الفرد وغيره من الناس ، فمن خلال هذا الاحتكاك ، يتم (التفاعل) ، ويتم التاثير والتاثر – ويتم التشكيل الأيديولوجي – أي تكوين التصورات ، أو الاتجاهات والميول – ، التي " تحدد أنواع السلوك التي يسلكها الفرد ، وأنواع العلاقات التي تربطه بالأشياء والافكار ، وموقفه من كل منها ، ومدى قبوله لها أورفضه أياها " . وهذه " الاتجاهات ، التي تتكون عند الشخص ، تكون في أول الأمر متصلة بمواقف معينة ، ثم تنمو الاتجاهات وتتجمع وتكون ما يسمي بالقيمة ، التي تمثل غاية ما يتصوره الشخص من الكمال ،الذي يحاول أن يصل اليه أو يبلغه " . وهى " تكتسب نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته ، فظروف البيئة التي يعيش فيها الفرد ، تؤثر في اتجاهاته تاثيرا كبيرا " (١٣) .

وواضح أن ذلك التشكيل الأيديولوجي عملية مستمرة مدى الحياة ، فهي تبدأ مع الانسان طفلا ، يتشرب تلك القيم والاتجاهات والتصورات من والديه ، ثم ينمو الطفل ، ويحتك بالاقارب والجيران ، فتزيد دائرة احتكاكاته ، ثم يذهب الي المدرسة – ان كان هناك تعليم مدرسي – فتتسع الدائرة ، أكثر ، وتستمر التنمية الأيديولوجية ، حيث تصقل تلك القيم والاتجاهات والتصورات وتتبلور ، ثم يخرج الانسان الى الحياة رجلا ، فتبلغ الدائرة مداها بزيادة الاحتكاك مع الآ خرين ، وزيادة ضغوط الحياة عليه ، وهكذا ، وتعمق الأيديولوجيا في النفس بعد أن يعاد تشكيلها وصوغها ، حسب الخبرات والمواقف والضغوط التي يتعرض لها في حياته .

ويختلف هذا التشكيل الأيديولوجي – في حدود هذا الاطار العام الواسع – من مجتمع الى مجتمع ، ومن عصر الى عصر ، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع ، والقوى الثقافية المؤثرة فيه ، وحسب المتغيرات التي يفرضها كل عصر – فهو في المجتمع البدائي القديم ، غيره في المجتمع المتحضر الراهن ، وهو في المجتمع الديكتاتوري الاستبدادي ، غيره في المجتمع الديموقراطي الحر ، وهو في المجتمع الزراعي غيره في المجتمع الصناعي ، وهو في المجتمع المغلق

علي نفسه ، غيره في المجتمع المفتوح - كما سنــري ، فهو في كل مجتمــع ، يعكس تلك (الشخصية القومية) ، التي تترك أثرها علي المجتمع ككل ، وعلي كل فرد من أفراده .

وقد يترك هذا التشكيل الآ يديولوجيي ليتم بطريقة غير مقصودة ، كما هو الحال في المجتمعات البدائية القديمة ، وفي المجتمعات الديموقراطية الى حد ما ، وقد يتم بطريقة مقصودة وهادفة ، كما هو الحال في المجتمعات الديكتاتورية والاستبدادية ، وفي المجتمعات الشيوعية - حيث تهتم حكومات هذه المجتمعات الأخيرة - الاستبدادية والشيوعية - بذلك التشكيل الأيديولوجي أهتماما يفوق الوصف ، فتهتم به في المدرسة ، وفي خارج المدرسة ، مطبقة في ذلك حرفيا وبعنف - علي تعبير أوليخ - ذلك المبدأ الأفلاطوني الأرسطي القائل بان التربية جزء من استقرارالدولة (١٤) .

ومن أجل ذلك ، كان هذا الفهم الخاطيء الواسع الانتشار ، الذي أشرنا اليه من قبل ، والذي يري فيه البعض ، أن الأيديولوجيا مرادفه للديكتاتورية والاستبداد ، وأن الأيديولوجيا لا ترتبط بالتربية ، الا في المجتمعات الديكتاتورية والشيوعية .

الأيديولوجيا بين العقيدة والثقافة :

في مقام اللبس والغموض الذي أحاط - ويحيط - بكلمة الأيديولوجيا - كما سبق - يحلو للبعض أن يستخدمها بمعني العقيدة أو المعتقد - الديني أو السياسي أو الاقتصادي ، وأن يترجمها الى اللغة العربية باحد هذين اللفظين (العقيدة أو المعتقد) .

ورغم ما بين الأيديولوجيا والعقيدة - أو المعتقد - من صلة ،إلا أن اللفظين ليسا مترادفين ، والصلة بينهما تكون صلة سببية في بعض الأحيان .

فالأيديولوجيا - كما سبق - تعني تصورا ما للاشياء والأ فكار، وقد يكون هذا التصور نتيجة لعقيــدة معينة ، دينية أو سياسيــة أو أقتصاديــة ، ولكنــه قد لا يكون نتيجة لتلك العقيدة أيضا .

مثال ذلك أن تصورات الطفل أمر لا يتصل بعقيدة علي الاطلاق ، وانما هو يتصل بردود فعل سريعة ، لأمور تتعلق بحياته اليومية ، وبحاجاته في هذه الحياة ، وكلها حاجات مادية في الغالب ، كالأكل والشرب والنوم والتبول والتبرز واللعب وما اليها ، فتلك التصورات في حياة الطفل ، أمر أبعد ما يكون عن العقيدة ، التي تعني التفكير والتامل ، والاقتناع بوجهة نظر معينة يسلك الانسان على أساسها ويتصرف .

وليس الأمر هنا قاصرا علي الأطفال وحدهم ، فقد تكون تصورات الكبار أمرا غير متصل بما يؤمنون به ويعتقدونه ، وقد لا تتعدي أن تكون ردود فعل سريعة ، تتعلق بامور الحياة اليومية ، وضغوط هذه الحياة ، فكثيرا مايضطر المتشدد الي أن يلين ، وكثيرا ما يعنف الهادئ الوديع ، وكثيرا ما يتناقض الانسان - كل إنسان - مع نفسه ومع ما يعتقده ، نزولا على متطلبات الحياة وضغوطها ، حتي يستطيع أن (يتكيف) مع الحياة ومع الناس ، كما يقول علماء الصحة النفسية ، وإلا انتابته الأزمات النفسية وحطمته .

بل ان تصورات الكبار تكون أحيانا علي عكس ما يعتقدون ، فغالبية المدخنين يؤمنون باضرار التدخين واخطاره ، وكثير من (العلماء) يحملون تمائم ، أو يؤمنون بما يعتقدون أنه خرافات ، وكثير من دعاة الفضيلة غارقون الى الأذقان في الرذيلة . والتصور - والسلوك بالتالي - علي عكس ما يعتقد الانسان ، أمر سيئ بطبيعة الحال ، لايتفق و (كرامة) الانسان ، وهو قد يعود الي ضعف في الشخصية ، وضعف في العزيمة والارادة ، وهو يدل علي أن هذه الشخصية المتناقضة شخصية (غير سوية) .

ولكن هذا التصور ، وذلك السلوك ، موجودان علي أية حال .

وفي القرآن الكريم اشارات كثيرة ، الي أمثال هؤلاء الذين (يقولون ما لا يفعلون)، ويتصرفون علي النقيض مما يدعو ن أنهم يؤمنون به ويعتقدون : " يايها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون ؟ كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون " (١٥) .

وهذا (التناقض) بين القول والعمل ، أو بين العقيدة والتصور ، أو هذا (الازدواج) في

الشخصية ، موجود علي مستوي الأمم والشعوب أيضا ، وليس وجوده بقاصر علي الأفراد وحدهم .

فبين الأيديولوجيا والعقيدة – علي ذلك – صلة ، ولكن هذه الصلة ، غير قائمة على الدوام .

وما يقال عن العلاقة بين الأيديولوجيا والعقيدة ، يمكن أن يقال عن العلاقة بين الأيديولوجيا والثقافة ، فالأيديولوجيا ليست مرادفا للثقافة ، غير أنه يمكن أن تكون هناك صلة سببية – كذلك – بين اللفظين في بعض الأحيان .

فالثقافة هي " ذلك النسيج الكلي المعقد من الأفكار والمعتقدات ، والعادات والتقاليد ، والاتجاهات والقيم ، وأساليب التفكير والعمل ، وأنماط السلوك ، وكل ما ينبني عليه من تجديدات أو ابتكارات أو وسائل ، في حياة الناس ، مما ينشأ في ظله كل عضو من أعضاء الجماعة ، ومما ينحدر الينا من الماضي ، فناخذ به كما هو ، أو نطوره في ضوء ظروف حياتنا وخبراتنا " (١٦) .

فالثقافة قد تكون سببا من أسباب الأيديولوجيا ، ومكونا من مكوناتها ، حيث تشكل تصورات الأفراد ، لتجعل من تلك التصورات تصورات عملية ووظيفية ، تحقق للانسان حاجات معينة ، في بيئة معينة ، سواء كانت هذه الحاجات مادية ، تتعلق بامور حياته اليومية ، أو نفسية ، تتعلق بتكيفه مع الآخرين . ذلك أن " التفاعل الذي يحدث ين الفرد والآخرين ، انما هو تفاعل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية ، التي تكون شخصية الفرد الانساني . فنحن نعرف أنه بدون الفرد البيولوجي ، لا يمكن أن يكون هناك سلوك . ومن ناحية اخري ، لا يمكن أن يتصف هذا السلوك بالصفة الاجتماعية ، دون وجود أشخاص آخرين ، يتفاعل معهم هذا الفرد البيولوجي " (١٧) .

بيد أن الأيديولوجيا قد تتكـون وتتشكل ، بشكل مناقض تماما للثقافة السائدة في المجتمع ، وأوضح الأمثلة علي ذلك هو الأنبياء ، فقد أتوا بآراء وأفكار وتصورات جديدة تماما ، تقلب تلك الثقافة السائدة في مجتمعاتهم رأسا علي عقب ، رغم أن تشكيلهم الأيديولوجي قد

تم وسط هذه الثقافة ، شانهم في ذلك شان غيرهم من الناس .

وقد يقال ان الأنبياء صنف مختلف عن بقية الناس ، فهم موحى اليهم من الله ، وتشكيلهم الأيديولوجي قد تم علي يديه سبحانه ، رغم حياتهم في ثقافة معينه . وهذا القول قد يكون صحيحا بالنسبة للانبياء ، ولكنه لا يمكن أن يكون صحيحا بالنسبة لنوع آخر من الأنبياء ، الذين بشروا (بفكر جديد) ، هدموا به (الفكر القديم) ، ومن أمثلتهم - وهم كثيرون - كونفوشيوس في الصين ، وبوذا وبراهمان في الهند ، وزرادشت في فارس ، وسقراط وأفلاطون وأرسطو في بلاد اليونان ، من (أنبياء) ما قبل الأنبياء - ومن أمثلتهم أيضا (الثوار) في كل زمان ومكان ، وأوضح الأمثلة عليهم مارتن لوثر (١٤٨٣- ١٥٤٦) في أوربا ، وغيره وغيره ، من السابقين والمعاصرين واللاحقين - كما سنري عند الحديث عن (الأ يديولوجيا والتربية) فيما بعد .

وفي مجتمعات العالم الثالث - كما سنري عند الحديث عن الأيديولوجيا والتربية في العالم العربي فيما بعد ، وعند الحديث عن العوامل التاريخية ، ضمن حديثنا عن (القوى الثقافية) في الفصل الثالث - فيها صور خطيرة لهذا (التمزق) الأيديولوجي ، الذي تعاني منه المجتمعات .

وما يقال عن الثقافة وعلاقتها بالأيديولوجيا عند الفرد ، يقال عنها بالنسبة للمجتمع ، فثقافة المجتمع " تشمل كل عناصر الحياة العامة لشعب من الشعوب ، بما يسود ذلك الشعب من عقائد وعادات ، ونظم ووشائج ، تربط الأفراد بروابط القربى ، وضروب التسلية والمتعة ، وكل الوان الفنون والآلات النافعة ، كادوات الصناعة ، وأنواع الصناعات وغير ذلك " (١٨) من القوانين والنظم والمؤسسات ، وهذه الثقافة هي التي تساهم في خلق التصورات والآراء ، وتشكل أبناء المجتمع أيديولوجيا - أو تساهم في تشكيلهم علي الأقل ، علي نحو من الانحاء ، فتجعل الشعب كله يتسم بالجدية والصرامة والانضباط ، أو باللامبالاة وعدم الاكتراث والتسيب ، أو بالاقبال علي الحياة ، أو الارتماء في الملذات ، أو تقديس العمل ، أو ما الي ذلك ، فتكون هذه الأيديولوجيا الاجتماعية ، بمثابة (إطار) ، ينتظم أيديولوجيا الأفراد ، ويطبعها بطابعه .

ومن خلال هذا (الانتظام) ، يتم تشكيل (الأيديولوجيا) بالنسبة للمجتمع ، أو الأيديولوجيا الاجتماعية ، التي تعود - بدوها - فتترك (بصمتها) علي أيديولوجيات الأفراد ، فتكون هذه الأيديولوجيات ... قربى ، وصلة رحم .

الأيديولوجيا والتربية ، في مجتمعات مختلفة

رأينا- عند الحديث عن (التشكيل الأيديولوجي) - قوة العلاقة بين الأيديولـوجيا والتربية ، في كل مجتمع من المجتمعات ، القديمة والحديثة ، وأن التربية تختلف من مجتمع من هذه المجتمعات القديمة والحديثة ، الى مجتمع آخر ، حسب الأيديولوجيا السائدة فـي كل مجتمع ، لتلائم تلك (الشخصية القومية) ، التي يتميز بها كل مجتمع .

وسوف نري صورة لهذه العلاقة بين (الآيديولوجيا والتربية) في عدد من المجتمعات ، القديمة والحديثة .

(أ) الأيديولوجيا والتربية في المجتمعات القديمة :

عاشت المجتمعات البدائية الأولي حياة بسيطة كل البساطة ، قوامها القدرية ، والتدريب البسيط على الحصول على متطلبات الحياة اليومية ، من طعام وشراب ، يوما بيوم ، وبوسائل محدودة تماما .

ولم تكن هذه الحياة البدائية الأولى تتطلب نوعا من التربية المعقدة خارج الأسرة ، فقد كانت كل أسرة " تربي الطفل بدافع تلقائي طبيعي ، لياخذ عنها أساليب الحياة العملية ، ويتشرب منها تقاليدها ونظرتها للحياة ، حتي يصير عضوا فيها ، كما صاروا هم " (١٩) ، وكان جزء كبير من هذه التربية " يتم بالتقاليد الأعمي للكبار ، مصحوبا بقليل من التعليم ، أو بلا تعليم علي الاطلاق " (٢٠) .

وقد استطاع الانسان البدائي الأول ، أن يتجمع مع غيره من الناس ، علي شواطيء الأنهار ، حيث تتيسر الحياة ، وتتوفر الحماية ، ويتحقق الأمن ، وبذلك كون هذا الانسان (مجتمع

القرية) ، الذي خاض به أول (ثورة) عرفها الانسان في حياته ، وهي (الثورة الزراعية) ، التي تمكن بها من " احلال انتاج الطعام بطريقة دائمة ومنظمة ، محل جمع الطعام من هنا وهناك " (٢١) .

وانتقل الانسان - بتجمعه في مجتمع القرية - الي مرحلة (الصناعة) ، وخاض غمار (الثورة الصناعية) ، في (مجتمع المدينة) الأكثر تعقيدا (٢٢) ، والذي تطلب (خبرا ت) ، و (مهارات) ، و(قوى بشرية) ، قادرة علي الوفاء بمتطلباته ، كما تم في مصر القديمة ، منذ خمسة آلاف سنة .

ومن هنا صارت (المدرسة) ضرورة اجتماعية ، لتوفر لتلك القوي البشرية ، " الخبرات الثقافية والتكنولوجية اللازمة ، لمجتمع ضرب سهما وافرا في التقدم الحضاري ، وخاصة في ميادين الصناعة " (٢٣) .

ورغم تقدم بعض هذه المجتمعات القديمة ، فقد ظل الطابع (الديني) هو المسيطر عليها ، ولا نقصد بالدين هنا الدين السماوي ، وإنما نقصد به مجموعة الأفكار والآراء والمعتقدات ، التي تتعلق بالحياة وما بعد الحياة ، التي توصل اليها (فيلسوف) عبقري ، وقد تكون متفقة مع العقل والمنطق ، وقد لا تكون ، وقد تكون قريبة في تصوراتها من الأديان السماوية وقد لا تكون - ولكنها علي أية حال (فلسفات) ، تعكس الأيديولوجيا السائدة في كل مجتمع ، ومن ثم اختلفت تلك التصورات الدينية السائدة في مصر ، عن الكونفوشيوسية ، التي بشر بها كونفوشيس في الصين ، أو التاوية (بمعني الطريق الحق) ، التي ابتدعها لاو - تسي في الصين أيضا ، وعن البوذية التى تنتسب الى بوذا ، والتي انتشرت في الصين ، ثم في الهند ، وعن البرهمانية التي تنسب الي برهمان ، في الهند ، وعن الزردشتية (مجموعة تعاليم زردشت) في فارس ، وغيرها (٢٤) .

ولم تكن الايدولوجيا السائدة في تلك المجتمعات القديمة ، والتي كانت تصطبغ بصبغة دينية ، تتعلق بالغيبيات ، وتعكس الفلسفة السائدة في كل مجتمع - لم تكن سوى الفلسفات

" التي إنطوت عليها دياناتها " ، " ولم تكن فلسفات بالمعنى الفلسفي الدقيق ، بقدر ما كانت ألوانا من الحكمة ، وضروبا من المبادئ والقواعد ، مما كان يتصل من قريب أو بعيد ، بالدين والعقائد " (٢٥) .

ولذلك كان رجل الدين ، هو (الموجه الأيديولوجي) فيها ، فقد " كان الكاهن هو العالم وهو الفليسوف ، وهو الطبيب ، وهو الفلكي والرياضي ... الخ " ، " وذلك لأن العلم كان عندهم مختلطا بالدين والفلسفة " (٢٦) ، كما كان العلم ذاته جزءا من الدين ، ولذلك كان علما أرستقراطيا ، قاصرا على الكهنة والملوك والطبقة الحاكمة وحدها ، ولم يتح لأبناء الشعب أن يتزودوا به ، ولم يسمح لهم أن يعرفوا عنه ، لأنه كان جزءا من النظام الكهنوتي الديني ، الموجود في هذه المجتمعات .

وعندما أنشئت نظم التعليم في هذه المجتمعات القديمة ، بعد أن تعقدت حضارتها ، كان (الدين) ، هو محور الحياة التعليمية ، وكان رجال الدين ، هم الذين يشرفون على التعليم ، وكان التعليم العالي في مصر القديمة مثلا ، يتم في المعابد (٢٧) ، كما أن " المدارس النظامية في مصر ، نشأت أساسا ، في كنف المعابد " (٢٨) .

وكانت هذه الأيديولوجيا (الدينية) ، التي تصبغ الحياة في مصر القديمة ، وتوجه التعليم بها ، تصبغ الحياة وتوجه التعليم في سائر المجتمعات القديمة الأخرى ، وان اختلف ذلك (التصور) الديني ، من مجتمع قديم الي آخر – كما سبق .

وعندما ظهرت الأديان السماوية ، كان لكل من الأنبياء صحابته وحواريوه وتلاميذه والمؤمنون به ، وكان هؤلاء يعدون أول (تلاميذ) له ، وأول (معلمين) لمبادئه التي دعا اليها من بعده ، وكانت المدارس تصطبغ بتلك الصبغة الدينية الجديدة ، وتشكل البرامج –أو تعدل – لتتفق معها . وحول العقائد الجديدة ، كانت تدورنظم التعليم وفلسفاتها وأهدافها وبرامجها ومناهجها ، بحيث تتحقق تلك الأيديولوجيا الجديدة ، وتتفق معها .

(ب) الأيديولوجيا والتربية عند الاغريق :

وعلي أيدي الاغريق ، تحررت الأيديولوجيا من الصبغة الدينية ، وبدأت تتجه وجهة مدنية خالصة .

ولقد كان المجتمع الاغريقي القديم ، مجتمعا بدائيا " قبليا ، يتكون من عدد من الاسر ، تعيش في حالة من الاكتفاء الذاتي " (٢٩) ، ثم تطورت به الحياة - بسبب ظروف اليونان الجغرافية ، حيث كانت تتكون من عديدمن المدن اليونانية المستقلة City - States ، المتصارعة فيما بينهما ، فنما مفهوم (الدولة) ، في كل مدينة من مدنها ، نموا مبكرا ، وصارت (المصلحة القومية) - لا الدين - هي التي تتحكم في مصير كل مدينة مستقلة ، وصارت التربية - لأول مرة في التاريخ - وسيلة " لتربية المواطنيــــن " ، و " أصبــح التعليــم جزءا من السيـاســة العامة للدولة " (٣٠) منذ القرن السابع قبل الميلاد .

وتطورت الحياة في كل مدينة يونانية مستقلة تطورها الخاص بها ، وتشكلت كل مدينة أيديولوجيا حسب ظروف الحياة بها ، فكان هناك أختلاف أيديولوجي بين كل مدينة مستقلة وأخري ، وقد وصل هذا الاختلاف الي حد التناقض بين مدينتين من هذه المدن ، هما أثينا وأسبرطة .

أثينا Athens كانت أسعد المدن المستقلة حظا ، بسبب موقعها الجغرافي علي البحر الأبيض المتوسط ، واشتغال أهلها بالتجارة ، مما مكنهم من أن يكونوا " علي اتصال وثيق بالمراكز التجارية الهامة في شمال فلسطين " (٣١) ، ويتصلوا " بالحضارات الشرقية والجنوبية لحوض البحر الأبيض المتوسط ، ويكتسبوا من هذه الحضارات الشيء الكثير " (٣٢) . وكان في مقدمة هذه الحضارات التي استفادوا منها ، حضارة مصر القديمة .

وقد كان لهذا (الانفتاح) الاثيني ، أثره علي الأيديولوجيا الأثينية ، فكان قوامها الانفتاح والتطور والمرونة ، كما كان للازدهار الاقتصادي - نتيجة للتجارة - أثره أيضا ، فكان من مقومات أيديولوجيتها الاقبال علي الحياة ، والحب والتسامح ، والاقبال علي العلم ، بهدف

المتعة العقلية ، لا السيطرة علي الطبيعة .

وبفضل هذه الايديولوجيا ، تطورت علوم الأثينيين ، تطورا لا يزال موضع اعجاب الجنس البشري كله ، فالانسان المعاصر " لايكاد يجد شيئا في ثقافته الدنيوية – اللهم الا الآله – ليس مدينا به لليونانيين " (٣٣) .

وانعكس ذلك كله علي التربية الأثينية ، فتطورت من تربية بدائية غير نظامية ، الي تربية نظامية ، هدفها خلق المواطن الصالح ، القادر علي المشاركة في حياة مجتمع ديموقراطي ، وعلي الاستمتاع بحياته في هذا المجتمع ، دون ما تدخل يذكر من الدولة ، في التشكيل الأيديولوجي لأبنائها .

لقد كانت الدولة في أثينا تسير علي سياسة الترسل ***Laissez-faire*** التي لا تتدخل بموجبها في شئون التربية والتعليم ، إلا بسن بعض القوانين ، التي تحمل الآباء مسئولية تزويد أبنائهم بالحد الأدنى الضروري من التربية ، الذي يكفي لتكوين هذا المواطن ، سواء قاموا بذلك بأنفسهم ، أو عهدوا بهم الي أحد المدرسين ، ليقوم عنهم بذلك .

ولذلك يري بطس ***Butts*** أن الحديث عن المدرسين الأثينيين ، يكون أصوب وأدق ، من الحديث عن المدارس الأثينية ، فحيثما وجد المدرس ، كانت توجد المدرسة (٣٤) .

ولم يكن بأثينا – نتيجة لذلك – " مدارس عامة ، أو جامعة تديرها الدولة ، بل ظل التعليم فيها علي أيدي الأفراد " ، " وكان المدرسون المحترفون ، ينشئون مدارسهم الخاصة ، يرسل اليها أبناء الأحرار في سن السادسة " (٣٥) .

وعندما تطورت حياة المجتمع الأثيني ، خاصة في عهد بركليز ، بحيث زاد الثراء ، وتوفر لدي الأحرار وقت الفراغ ، ودفع ذلك الي مزيد من البحث والتفكير ، والجري وراء الفلسفة والعلوم المختلفة ، صارت الحاجة ماسة الي لون من الوان الدراسة العليا المنظمة ، التي تمكن من القيام بذلك كله – أدي هذا التطور الي وجود مدرسين من نوع جديد ، قادرين علي اشباع هذه الحاجات الجديدة النامية ، " يطلقون علي أنفسهم لقب سوفسطاي ، أي معلمو الحكمة ،

وكان الناس يفهمـــون من هذا اللفظ ، ما نفهمه نحن من لفظ (أستاذ جامعي) " اليـــوم ، " يستأجرون قاعات المحاضرات ، ويدرسون فيها ما يضعونه للتعليم من مناهج " (٣٦) ، تشبع هذه الحاجات .

ومن هؤلاء العلماء ، أو (الاساتذة الجامعيين) ، من رفض حياة التنقل لتقديم هذه الدراسة العليا ، من مدينة الى مدينة ، كما فعل السوفسطائيون ، وكما فعل سقراط نفسه ، وأصر على أن يتخذ لنفسه معهدا ، يقيمه في مكان هادئ ، بعيد عن الضوضاء والصخب ، ليفد اليه الراغبون في هذه الدراسة ، كما فعل أفلاطون ، حين " اتخذ له ملعبا في شمال شرقـي أثينا ، كان يسمى باسم أحد الأبطال القدماء ، هو أكاديمس ، وكان في منطقة ذات أشجار علي شاطئ نهر ، وأطلق علي هذا الملعب اسم الأكاديمية " (٣٧) - وكما فعل تلميذه أرسطو ، حين أنشا في أثينا أيضا " مدرسته التي سميت بالليسيه **Lyceum** ، نسبة الى المكان الذي نشات فيه " (٣٨) .

وعلي النقيض من أثــــينا تماما ، كانـــت أســـبرطة ، كبري مدن لاكونيا **Laconia** الواقعة في الجزء الجنوبي من شبه جزيرة اليونان - كانت منطقـة زراعية ، متقوقعة على نفسها ، لا تتصل بالعالم الخارجي ، ولاتعرف شيئا عن حضارته ، ففرضت عليها طبيعتها العزلة ، ودفعت بها تلك العزلة ، وذلك الصراع الطويل بين مختلف المدن اليونانية المستقلة ، الي ان تطورت الحياة فيها من " البدائية البسيطة ، الي الدكتاتورية الأرستقراطية العسكرية " (٣٩) التي تستطيع بها ان تسيطر على بقية المدن اليونانية المتصارعة .

وفي هذا الاطار العام ، تشكلت الأيديولوجيا الفردية والجماعية في أسبرطة ، فكانت أيديولوجيا تقوم على الخشونة والعدوان والبطش ، والقهر والاذلال ، وعلي التدريب العسكري المستمر ، للتمرس بهذه الصفات .

وتتطلب مثل هذه الأيديولوجيا تربية خلقية مستمرة ، جنبا الى جنب مع التربية العسكرية ولكنها تربية خلقية عسكرية أيضا ، بمعنى أنها تنمي في النفوس قيما خلقية معينة ، قد تكون بعيدة كل البعد عن الأخلاق الفاضلة من وجهة نظرنا نحن اليوم ، تحقيقا لخدمة اهداف الدولة العسكرية وأغراضها .

ولذلك كان الاهتمام في هذه التربية الخلقية ، منصبا علي غرس القسوة والعنف ، وعلى احترام القانون ، والسمع والطاعة للرؤساء ، وعلى الأمانة والصدق معهم ، مع اجازة السرقة والكذب والتلصص علي أعداء البلاد .

بل ان السارق كان اذا ضبط وهو يسرق ، يتعرض للجلد ، لا بسبب السرقة ، ولكن بسبب الغفلة ، التي أدت به الى أن يضبط .

وفي ظل هذا الجو (العسكري) العدواني ، نشأ نظام التربية الخاضع لسيطرة الدولة **State-controlled System of Education** ، لأول مرة في التاريخ ، حيث " سيطرت الدولة في أسبرطة علي كل شئون التعليم ، وأشرفت عليها بدقة " (٤٠)

وكان نظام التعليم في أسبرطة خاضعا لسلطان الدولة ، التي فرضت علي المتعلمين مناهج عسكرية ، فكانت موسيقى حماسية عسكرية ، وأدبا وطنيا ، يدعو الى الحماس ، ويوقظ الهمم ، ويثير الحمية ، ويدعو الى التضحية والبذل في سبيل الوطن .

وقد أدت هذه التربية الأسبرطية ، الى نصرة أسبرطبة في النهاية ، ولكنه كان نصرا خاطفا سريعا ، فلم يستطع الأسبرطيون تحمل تبعات النصر وأعباء المسئولية ، لأنها تربوا علي أن يسمعوا ويطيعوا ، لا على أن يفكروا ويتخذوا قرارات ، لذلك دامت سيادتهم العسكرية على بلاد اليونان فترة محدودة ، اذ سرعان ما تحـول نصرهم الـى هزيمة ، قضت عليهم تماما . لقد " انكشف حال أسبرطة تماما ، حينما أصبحت سيدة بلاد اليونان كلها ، بفضل قوتها الحربية ، اذ وضح تماما ، أنها – رغم نصـرها " – " لم تكـن قـادرة علي القيـادة والتقـدم " بالنسبـة

" لغيرها من الدول ، لأنها لم تكن لديها أهداف سامية ، تسعي لتحقيقها " (٤١) .

ومثلما لم يستطع الأسبرطيون تحمل أعباء النصر ، لم يستطيعوا تحمل صدمة الهزيمة والتكيف لها ، فقد " دبت الفوضي فيما بينهم ، وانهار كيانهم انهيارا تاما " ، كما ظهر " فشل النظام التربوي الاسبرطي ، في الانحلال الخلقي والاجتماعي ، الذي تفشي فـي المجتمع الاسبرطي بعد الهزيمة في الحروب " (٤٢) ، مما قضي علي هذا المجتمع ، وأسلم بلاد اليونان كلها للرومان ، بعد فترة وجيزة من الزمان ، تعتبر في تاريخ اليونان ، أعظم مأساة ، بعد حضارة رائعة ، كانت - ولاتزال - ضياء ، بدد للإنسانية ظلمات تخلفها وجمودها .

ومما تجدر الاشارة اليه ، أن افلاطون قد ضاق ذرعا بتلك الحياة التي تحياها أثينا ، أقرب ما تكون الى (الفوضي) ، ولم يطق الأيديولوجيا الفردية والجماعية ، الموجودة في وقته ، فاعتزل هذه الحياة في أكاديميته الشهيرة ، يعلم الطلاب ، وتصور مجتمعا جديدا ، بأيديولوجيا جديدة يزود بها أفراده ، فيستطيعون أن يعيشوا في مجتمع مثالي **Utopia** ، ينعمون فيه بالامن والسعادة معا .

وكانما كان أفلاطون يرى بعينه ضياع بلاد اليونان كلها ، بين الديموقراطية الغوغائية ، والديكتاتورية الاستبدادية ، لأن الحياة الغوغائية الفوضوية ، لاتقل خطرا - في نظره - عن الحياة الدكتاتـورية الاستبـدادية ، ولذلك نلمـح ، فيما كتبه في عـزلته هذه ، سخطه علي (الفوضي) الأثينية ، مماثلا لسخطه علي (الديكتاتورية) الأسبرطية .

وقد بنى أفكاره عن هذا المجتمع المثالي ، علي أساس الجمع المتوازن بين (الحرية والنظام) بحيث لا تصل الحرية الى حد الفوضى ، ولايصل النظام الي درجة الاستبداد .

ويتم هذا التوازن بين النقيضين عن طريق أمرين : أولهما هو القوانين الصالحة ، التي تحفظ للمجتمع صورته المثالية ، وتحدد العلاقات بين أبنائه ، وثانيهما هو التربية السليمة ، التي تحول تلك القوانين الى أيديولوجيا ، فردية واجتماعية ، تحرك الفرد من أعماق نفسه نحو ما يجب ، ولا تفرض عليه من الخارج كيف يجب أن يتصرف . ولذلك فهو يري أن " تخضع المناهج التي

يدرسها المتعلمون لرقابة الدولة خضوعا كاملا ، في محتواها وشكلها " (٤٣) .

وقد صاغ آراءه وتصوراته هذه ، في كتابيه (القوانين) و(الجمهورية) ، ففيهما صاغ نظريته السياسية ، وآراءه التربوية ، ورأى أن يربى الأطفال في المرحلة الاولي من مراحل تربيتهم (من الميلاد - سن ١٧ سنة) " في دور الحضانة ، بعيدا عن الوالدين " ، " علي أيدي أخصائيين " ، ثم " يتعلم الأطفال القراءة والكتابة ، ويتدربون على التذوق الموسيقي ، الذي يشمل الموسيقي واللغة والأدب بالمفهوم الحديث " (٤٤) .

أما المرحلة الثانية ، التي تبدأ من السابعة عشرة أو الثامنة عشرة ، وتستمر حتى العشرين ، فان الطلاب يجب أن يتلقوا فيها " تدريبات عسكرية وجسمية عنيفة " (٤٥) .

وبعد امتحان قاس ، تقدم للناجحين بموجبه دراسة " تستمر عشر سنوات ، تربي فيها أجسامهم وعقولهم ونفوسهم " ، " وفي سن الثلاثين ، يجري امتحان صعب " ، يواصل به " الناجحون الدراسة " ، " في الفلسفة ، لمدة خمس سنوات " . " وتبدأ المرحلة الخامسة من سن ٣٥- ٥٠ ، وفيها يعين الناجحون في المرحلة الرابعة في مناصب حكومية ، حيث يتدربون علي الحكم الصالح وسياسة الدولة تدريبا عمليا ، في خضم الواقع ، حتي سن الخمسين " (٤٦) .

والذين يفشلون في اجتياز امتحان من هذه الامتحانات ، لا يواصلون تعليمهم ، وإنما يبقون في المجتمع عاملين ، في درجة معينة من الدرجات التي تناسب المؤهل الذي حصلوا عليه ، أو مستوى الدارسة الذي حصلوه ، أما من يواصلون تعليمهم الي نهايته ، فانهم يكونون الصفوة الممتازة ، الجديرة بان تنضم الى طبقة الفلاسفة ، التي خلقت لتحكم وتقود .

وقد تبدو هذه الأفكار والآراء التربوية خيالية أو مثالية - ولكننا يجب أن تتذكر أنها وضعت لخلق مجتمع مثالي أو خيالي أيضا .

(جـ) الأيديولوجيا والتربية في ألمانيا :

وقد تم اختيار ألمانيا من بين مجتمعات عالمنا العاصر ، لأنها مرت في تاريخها الحديث بعهود مختلفة ، وفترات تاريخية متباينة ، كانت في بعضها صورة رائعة للتقدم الحضاري ، والازدهار الاقتصادي ، شبيهه بما كانت عليه أثينا القديمة ، وكانت في بعضها صورة للدولة الجماعية العسكرية ، شبيهة بما كانت عليه أسبرطة ، ثم هي اليوم تعيش ممزقة ، تجمع بين شطريها ، صورتين للمعسكرين الكبيرين ، اللذين يتنازعان السيطرة علي العالم ، ففي قسمها الشرقي نجد النظام الشيوعي بأيديولوجيته ، وانعكاس تلك الأيديولوجيا علي نظام التعليم به ، وفي قسمها الغربي نجد النظام الرأسمالي بأيديولوجيته ،وانعكاس تلك الأيديولوجيا علي نظام التعليم به أيضا .

فألمانيا – على ذلك – بتاريخها وبواقعها العاصر ، مجموعة من المجتمعات في مجتمع واحد – أو بعبارة أخري ، هي مجموعة من الأيديولوجيات ، أو (الشخصيات القومية) .

وقد كانت ألمانيا طوال تاريخها – ولاتزال – " عظيمة ، تفرض على العالم احترامها ، حتى وهى ممزقة ، يسيطر الشرق على بعضها ، ويسيرط الغرب على بعضها الآخر " (٤٧) .

وتعود (عظمة) هذا الشعب الألماني أولا وقبل كل شيء ، الى أنه شعب منظم بطبعه ، فهو شعب تقوده – علي حد تعبير فشر – " غريزته المنظمة " (٤٨) ، كما أنه شعب متحضـر ، يؤمن بالعلم إيمانا مطلقا ، ولذلك " لم يفق الشعب الألماني شعب أوربـي آخر ، في كثرة المطالعة وجديتها " (٤٩) .

وكانت تلك العظمة ، هى التي دفعت بالألمان – تحت قيادة النازي – الى الغرور ، الذي دفع بهم الى أكبر حماقة في التاريخ ، في حق أنفسهم ، وفي حق العالم – كما سنري فيما بعد .

ولكن هذه العظمة نفسها ، هي التي أضفت علي ألمانيا اشراقة منذ فجر تاريخها ، بددت ظلمات حياتها وحياة أوربا ، في عصور تاريخية مختلفة . ففيها ظهر في ظلمات العصور الوسطي " بريق حركة حضارية في أواخر القرن الثامن وأوائل القرن التاسع للميلاد " (٥٠) ،

حيث أصدر شارلمان (٧٧١- ٨٤١ م) أوامره بتعميم التعليم سنة ٧٨٧ م ، وجعله مجانيا ، وأنشا لتحقيق ذلك المدارس اللازمة ، واستقدم " العلماء من أيرلندا وبريطانيا وإيطاليا ، ومن هذه المدارس ، نشأت في المستقبل ، بعض الجامعات الأوربية " (٥١) . وكان ذلك أول قانون للتعليم الالزامي عرفه التاريخ .

وصحيح أن هذه الحركة الحضارية كانت ذات بريق خاطف سريع ، وأنها كانت فاترة قصيرة العمر سريعة الزوال ، لأن ظلمات تلك العصور كانت أقوى منها ، ولذلك ماتت بموت شارلمان ، أو بعد موته بقليل - الا أن (الفكرة) نفسها لم تمت بموته ، لأنها لم تكن فكرة شارلمان كفرد ، بل كانت أيديولوجيا ألمانية راسخة ، عبر عنها شارلمان في فترة من فترات التاريخ ، وظلت تلك الأيديولوجيا الراسخة كامنة ، تعمل في الخفاء ، وتحرك الشعب الألماني نحو الثورة ، التي تفجرت بالفعل شاملة ، علي يد مارتن لوثر **Martin Luther** (١٤٨٣ - ١٥٤٦) ، في أوائل القرن السادس عشر ، يوم فجر ثورة الاصلاح الديني سنة ١٥١٥ .

وفتحت ألمانيا صدرها لمارتن لوثر ، وتبنت ثورته وآراءه الاصلاحية ، التي غيرت وجه الحياة في الغرب ، بعد معارك دامية خاضتها بلاده ، وصل الغرب بعدها الى ما هو عليه اليوم من تقدم .

ولم تكن تلك الثورة التي تبناها الشعب الألماني ، مجرد ثورة دينية وحسب ، وإنما كانت ثورة عامة شاملة ، قوامها (الانسان) ، تعيد اليه كرامته ، وبالتالي تعيد اليه (عظمته) باستصفاء روحه ، عن طريق اتصاله اتصالا مباشرا بالله ربه ، وبهذا الاتصال ، يستطيع الحصول علي (الخلاص) ، الذي كانت تحتكره الكنيسة الكاثوليكية ورجالها ، وتحتكر معه الانسان ذاته ، فتقتل فيه روح (الانسان) .

ولذلك فقد انتشرت روح الاصلاح - علي حد تعبير هدسون - في كل مجال - " في السياسة وفي المجتمع ، وفي العلم والفلسفة والدين ، وفي الأدب والفن " (٥٢) ، وغيرت من

نظرة الناس الى أنفسهم ، والى العالم الذي يعيشون فيه ، فدبت في أوربا حياة جديدة ، دائمة التغير والتطور ، نقلت أوربا من الاصلاح الي النهضة الي التنوير ، ثم الي القرن العشرين ، الذي تتربع فيه بلادها علي ذروة من ذرا التقدم العالمي .

وانعكست كل تلك التطورات (الايديولوجية) علي التربية ، فقد كان أول مااتجه اليه مارتن لوثر ، هو " انشاء مدارس لتعليم القراءة والكتابة " (٥٣) ، وترجمة الكتاب المقدس الى اللغات المحلية ، حتي يتمكن الناس من الاتصال بالله بانفسهم ، ليحصلوا منه علي (الخلاص) الذي ينشدونه ، بدلا من أن يضطروا الي اللجوء الي قساوسته ليساعدوهم فــي ذلك ، وبذلك " يقود الكتاب المقدس الكنيسة ، بدلا من القساوسة " (٥٤) وكانت المانيا البروتستانتية ، من أوائل البلاد الأوربية التي انعكست مبادىء الاصلاح علي نظامها التعليمي ، من حيث نشوء فكرة التعليم الالزامي (٥٥) ، والتفكير في تعليم البنات (٥٦) ، وانتشار فكرة التعليم الحر Liberal Education ، التي تؤكد الفردية ، وتمثل " تمردا ضد سلطة الدولة ، وضد المذهب الديني ، وكل عناصــر النظام القديم " (٥٧) - فقــد سبقت ألمانيا كل بلاد أوربا في " وضع التعليم العام علي أسس سليمة صحيحة : فكانت المدارس والجامعات كثيرة ، تلهمها غيرة شديدة علي تقدم العالم ، ونشر المعرفة " (٥٨) .

كذالك كانت ألمانيا - البروتستانتية - صاحبة الفضل الأكبر في تطوير نظام التعليم الجامعي وظهور الفكرة الليبرالية للجامعة ، بحيث صار هذا التعليم (ينفتح) علي الحياة ، ويرتبط بمؤسساتها ، فقد كانت معظم الجامعات الأوربية لا تقبل الهندسة مثلا على أنها " علم أكاديمي ، ومن هنا أنشئت بعض المعاهد التكنولوجية في زيوريخ وبرلين وغيرها ، لتدريب المهندسين ، الذين كانت تحتقرهم الجامعات " (٥٩) ، حتى أنشئت جامعة هالي Halle سنة ١٦٩٤، وجامعة جوتنجن Gotengen سنة ١٨٣٧ .

الا أن الفكرة الليبرالية للجامعة ، ظلت محصورة في حدود هاتين الجامعتين الألمانيتين ، ولم تاخذ تلك الفكرة قوتها الدافعة الكبري ، " فتسيطر علي جامعات العالم ، الا في آوائل القرن التاسع عشر ، بانشاء جامعة برلين عام ١٨٠٩ ، كمؤسسة وهبت نفسها للبحث العلمي ،

بالمفهوم الواسع للعلم " (٦٠) ، وذلك لأن هذه الجامعة ، قد تلقت كل التأييد ، من فيلهلم فون هامبولدت ، وقد كان ذا مركز كبير في الحكومة البروسية ، فمنحها كل تاييده ، وتأييد الحكومة البروسية من ورائه ، فآ تت الفكرة ثمارها ، ثم " سرعان ما انتشرت فكرة برلين في أنحاء ألمانيا ، التي كانت في ذلك الوقت ، على أبواب فترة تصنيع قومية مركزة ، علي أثر صدمة الهزيمة أمام نابليون " (٦١) .

وسوف نرى - عند الحديث عن تطور التربية المقارنة فيما بعد - أن بروسيا - التي كانت ألمانيا جزءا منها - كانت محط الأنظار بالنسبة لرجال التربية الأوربيين والأمريكيين ، فكانوا دائمي التردد عليها ، بهدف الوقوف على نظام التعليم بها ، والاستفادة به ، أو نقله الى نظم تعليمهم القومية . وقد كان ممن زاروها وكتبوا عنها - مثلا - فردريك أوجست فخت ، في نهاية القرن الثامن عشر ، وكالفن ستو ، وفيكتور كوزان ، في النصف الأول من القرن التاسع عشر .

وقد أثارت هذه (العظمة) الألمانية ، الحقد علي ألمانيا في صدر طاغية فرنسا نابليون (١٧٦٩-١٨٢١) ، الذي هدد بمطامعه أوربا كلها ، وخلق فيها - باطماعه وأحقاده - مفهوم (القوميات) ، يدافع به كل بلد عن نفسه ، فوجه الي دولة بروسيا ضربة قاصمة ، التهم بها أرض الرين ***Rhineland*** ، وفرض عليها طوال عشرين عاما (من سنة ١٧٩٥ الي سنة ١٨١٥ ، حيث أعيدت أجزاء كثيرة من أرض الرين الي ألمانيا ، بعد مؤتمر فيينا) - الأفكار الفرنسية ، واللغة الفرنسية ، والقانون الفرنسي ، وبذلك أفقد هذه الأرض ، استقلالها السياسي ، ومقوماتها الثقافية ، وشخصيتها القومية أيضا .

وكان لا بد من حل ، لانقاذ البلاد من تلك الورطة الكبري ، أوالنكبة التي حاقت بها علي يد نابليون ، وكان الحل شبيها بذلك الحل الذي رآه أفلاطون لأثينا ، قبيل نكبتها علي يد أسبرطة - ثورة علي ما يشبه (الفوضوية) ، وسيرا منظما في الطريق الى (مجتمع مثالي) ، في ضوء فلسفة كانت ***Kant*** ، تلعب التربية فيه الدور الأساسي .

ولقد تمثل هذا الحل ، في تلك (الكلمات الى الأمة الالمانية) **the Speeches to German Nation** ، التي قدمها فيخت **Fichte** في شتاء ١٨٠٧ / ١٨٠٨ الى أكاديمية العلوم في برلين ، والتي قدم فيها مشروعا لتربية جديدة ، تربط بين " القومية والاشتراكية ، في اطار من الانسانية العامة " ، يقول فيه : " انه ليس هناك بديل لاقامة نظام جديد للتربية ، يضم كل الألمان ، بدون أي استثناء ، تزول فيه كل الفوارق ، بين الطبقات الاجتماعية " (٦٢) ، وكان فيخت يري أن تنمية الارادة الحرة في التلميذ ، هي أكبر اخطاء النظام التعليمي السابق ، ومن ثم لم يكن بد من (صب) المواطنين جميعا في قوالب معينة ، بحيث يستطيعون أن يحققوا أهداف الأمة الألمانية ، ويعيدوا اليها تماسكها ووحدتها - تماما كما رأي أفلاطون لاصلاح أثينا المتصدعة .

كما كان يري أن ألمانيا قادرة - بفضل هذا النظام التعليمي - علي أن تلم شملها ، وتصير دولة عظمى ، وأن هذه الدولة الألمانية العظمى ، ستكون هي القادرة من بين دول أوربا - " بحكم وضعها الجغرافي ، وظروفها التاريخية - علي أن تقود العالم " ، وبذلك " أثار فيخت النعرة القومية الألمانية " (٦٣) ، التي استظها النازيون فيما بعد - كما سنري - لجمع الألمان تحت شعار تفوق الجنس الآري علي شعوب العالم أجمع ، مستغلين آراء هيجل في الدولة ، وما يجب أن يتوفر لها من سلطة مطلقة ، وليقودوهم - تحت الشعار ووفق الآراء - نحو الكارثة التي حلت بالمانيا الحديثة .

وفي هذا الجو القلق ، الذي فرض على دولة بروسيا - نشا فردريك انجلز **F. Engels** (١٨٢٠ - ١٨٩٥) ، في نفس أرض الرين ، التي كانت فرنسا الثورة قد ابتلعتها من المانيا ، وكان أبوه رجلا " متدينا جدا ، ومحافظا في أفكاره السياسية " (٦٤) ، الا أنه - كغيره من شباب ألمانيا المثقفين - قد شغل نفسه بالفلسفة المثالية عموما ، وفلسفة هيجل ، وخاصة كتابه (فلسفة التاريخ) (٦٥) ، وبدأ ينجرف في تيار الفكر الاشتراكي ، " الذي كان ينمو في البلاد الأوربية " (٦٦) .

ولنا عود الي هذا الفكر الاشتراكي مرة ثانية ، عند حديثنا عن (الشيوعية والتربية) فيما

بعد .

ولقد تم توحيد المانيا بالفعل سنة ١٨٧١ ، وأخذت تسير في طريق الفلسفة المثالية ، كما رآها فيخت وهيجل ، مارة في تعليمها بثلاث مراحل من التطور ، وصلت بها في النهاية ، الى نفس ما وصلت اليه أسبرطة في القديم ، وهذه المراحل الثلاث هى :

(أ) فترة الامبراطورية ، من سنة ١٨٧٠ الي سنة ١٩١٨ .

(ب) فترة جمهورية ويمار ***Weimar Republic*** ، من سنة ١٩١٩ الى سنة ١٩٣٣

(ج) فترة الحكم النازي - أو حكم الريخ الثالث ***Third Reich*** ، من سنة ١٩٣٣ الى سنة ١٩٤٥ (٦٧) .

وكانت الفترة - أو المرحلة - الأولى ، مجرد (لم للشمل) ، وكانت الفترة الثانية تطورا نحو الوحدة ، ثم كانت الفترة الثالثة قمة الوحدة ، تمهيدا للتوسع .

وما يهمنا من هذه الفترات الثلاث ، هو الفترة الأخيرة ، التي كان لها سماتها الأيديولوجية ، التي تختلف عن تلك السمات التي ميزت الفترة التي سبقتها ، والفترة التي لحقت بها .

وقد كان التعليم الألماني قبل الحكم النازي " من مسئوليات الولايات " (٦٨) ، وظل هذا التعليم يقوم علي الازدواج ، كالتعليم الفرنسي ، حتي جمهورية ويمار ، حيث صدر قانون ويمار ***Wiemar Constitution*** سنة ١٩١٩ ، الذي عمل على سد الثغرة ، التي تفصل بين التعليم الأولي والثانوي ، بإدخال نظام المدارس الأبتدائية العامة ، وبزيادة الفرص أمام الأطفال الفقراء ، للالتحاق بالمدارس الثانوية ، وبالجامعات (٦٩) .

ورغم ذلك ، كان التعليم يختلف من ولاية المانية الى أخر ى ، حسب الظروف الخاصة بكل ولاية ، كما كانت هناك حرية كبيرة أمام الطلاب ، لاختيار ألوان التعليم التي تناسبهم ، خاصة في مرحلة التعليم الجامعي والعالي .

وعندما قفز هتلر الـى السلطة سنة ١٩٣٣ ، " خطـط لتغييرات متطـرفه كثيـرة في النظـام التعليمي ، لم ير النور كثير منها حتي عام ١٩٣٨ ، كما عطلت الحرب تنفيذ جزء آخر منها " (٧٠) .

ورغم أن هتلر قد استمر خمس سنوات ، قبل أن تشتد قبضته علي البلاد ، ويستطيع أن ينفذ برامجه ومخططاته التعليمية ، وأن ظروف الحرب لم تتح له الفرصة لتنفيذ تلك البرامج والمخططات ، الا أنه ترك له ولنظامه النازي بصمات على التعليم الالماني ، أضطرت معها سلطات الاحتلال الأجنبي لألمانيا بعد الحرب ، أن تعطل التعليم شهورا من سنة ١٩٤٥ ، لازالتها من النظام التعليمي ، وتطهير التعليم من هذه الروح النازية ، وذلك الطابع المتطرف ، ولطبعه – بعد ذلك – بالطابع الشيوعي في ألمانيا الشرقية ، وبالطابع الرأسمالي في ألمانيا الغربية .

وكان أهم طابع ، طبع به هتلر ، ونظامه النازي المتطرف ، التعليم الألماني ، هو خلق وزارة مركزية ، تشرف علي التعليم ورعاية الشباب ، على مستوي البلاد كلها ، اسمها (وزارة التربية ورعاية الشباب) ، يستطيع من خلالها تشديد قبضته على المؤسسات التعليمية ، وطبع الشباب الالماني بالطابع النازي ، وذلك من خلال البرامج التعليمية والمناهج الدراسية ، واحكام الرقابة علي المدارس والمدرسين . كذلك أنشأ هتلر بعد ذلك المدارس السياسية ، التي تخلق له (كادرات سياسية) ، يعتمد عليها فـي اقرار حكمه وبث عقائده ، مثل مدارس الحزب النازي ، ومدارس أدولف هتلر ، ومدارس التربية السياسية القومية ، ومدارس قلاع النظام ، وغيرها من المدارس ، التي كان يعتمد عليها في تخريج جيل من الشباب ، يؤمن به ، وينفذ مبادئه ، ويحمي نظامه ، ويحقق أهدافه ، أو يشرف علي تحقيقها .

اما هيكل التعليم ، فانه لم يتغير كثيرا ، عن ذلك الهيكل الذي ورثه هتلر ، مما كان سائد في عهد جمهورية ويمار ، طبقا لقانونه الصادر سنة ١٩١٩ ، وان كان قد احدث في مناهج التعليم وبرامج الدراسة والكتب المدرسية ، تغييرات جذرية ، من خلال (وزارة التربية ورعاية الشباب) ، التي أنشأها للاشراف على التعليم في جميع أنحاء البلاد (٧١) .

وظل هيكل التعليم - كما كان في عهد جمهورية ويمار - يقوم علي ثلاث مراحل رئيسية ، هي المر حلة الأولية ، والمرحلة الثانوية (في عدة مدارس) ، ومرحلة التعليم العالي .

ولم يمهل التاريخ هتلر ، ليصل نظامه التعليمي الي حد الكمال الذي كان ينشده ، ومع ذلك فقد حقق هذا النظام التعليمي النازي ،كثيرا من الأهداف ، التي سعي هتلر لتحقيقها ، ولو أنها كانت ضد حركة التاريخ ، فقد كان هذا النظام ، بما أدخله عليه من تعديلات ، وما أنشاه به من مدارس سياسية ، وحزبية ، وما أحكم عليه من رقابة ، وبتوسيعه من مفهوم التربية - هو المسئول المسئولية الاساسية ، عما استطاع هتلر أن يزرعه في نفوس الألمان ، من احساس بالسمو ، ورغبة في السيطرة علي العالم ، بدت بوضوح في تلك الحرب العالمية الثانية ، التي دخلتها ألمانيا ، ولا يخامر واحدا من أبنائها شك ، في أن العالم كله ، سيركع تحت علم بلادهم فاذا ببلادهم تخرج من هذه الحرب ، ممزقه مقسمه ، تحتلها جيوش أربع دول ، أذاق هتلر وجيوشه ثلاثا منها الويلات في أثناء الحرب ، وهي الاتحاد السوفيتي (الذي احتل المانيا الشرقية) ، وفرنسا وانجلترا (اللتان اشتركتا مع الولايات المتحدة في احتلال ألمانيا الغربية) .

وكان أول ما فعلته سلطات الاحتلال في شرقي المانيا وغربيها ، هو أنها أغلقت المدارس في كل أنحاء البلاد ، وعطلت النظام التعليمي ، حتي تتمكن من (تطهير) التعليم الألماني ، من الروح النازية ، بتغيير النظم والمناهج والكتب ، التي تمجد العسكرية والعنصرية الألمانية ، وطرد العاملين النازيين ، والبحث عن معلمين جدد ، يحققون فلسفة التعليم الجديدة ، التي تتفق مع الأيديولوجيا الجديدة ، التي كانت تتناقض تماما في شرقي المانيا عنها في غربيها . ومع بداية العام الدراسي ٤٥/ ١٩٤٦ ، بدأ التعليم الألماني ينفصل عن ماضيه ، ويطبع بطابع جديد ، بعيد كل البعد عن الأيديولوجيا النازية ، التي تقوم علي العنصرية العسكرية ، وعلي التعصب والتطرف - وقريب كل القرب من أيديولوجيا دول الاحتلال ، ومن ثم بدأ نظام التعليم في ألمانيا الغربية (جمهورية ألمانيا الفيدرالية منذ مايو سنة ١٩٤٩) يطبع بالطابع الرأسمالية ، ويتأثر بالأيديولوجيا الرأسمالية السائدة في غرب أوربا ، والقائمة على الحرية والحكم المحلي ، والتنافس بين الافراد والهيئات والسلطات المحلية - كما بدأ نظام التعليم في ألمانيا الشرقية

(جمهــورية ألمانية الديمــوقراطية منــذ سنة ١٩٤٩) ، يطبــع بالطابع الاشتراكــي المتطرف (الشيوعي) ويتأثر بالأيديولوجيا الشيوعية السائدة في الاتحاد السوفيتي وبلاد شرق أوربا الأخرى ، والقائمة علي التوحيد وفرض القيود ، والسير وفق ما يمليه الحزب الشيوعي والحكومة المركزية ، من أوامر وتوجيهات ، تتفق والماركسية - اللينينية .

ففي ألمانية الغربية ، عاد الألمان في ادارة تعليمهم والاشراف عليه ، الى النظام الذي كان سائدا في ألمانيا الموحدة قبل الحكم النازي (في عهد جمهورية ويمار) .

وفي ألمانيا الشرقية ، اتجه الألمان في أدارة تعليمهم والإشراف عليه ، الى نظام التعليم في الإتحاد السوفيتي ، ينقلونه الي بلادهم ، نقلا يكاد أن يكون حرفيا .

وفي ألمانيا الغربية ، لا توجد وزارة مركزية للتربية ، وانما هناك (وزارة التربية والثقافة) في كل ولاية ، تتولي الاشراف علي شئون التربية وشئون الثقافة في حدود ولايتها ، وعن طريقها " تتصرف كل ولاية ذاتيا ، في المسائل التربوية والثقافية " (٧٢)

وهناك مؤتمر دائم لوزراء التربية Permanent Conference of Ministers of Education يعقد في بون *Bonn* ، ويضم وزراء التربية العشرة ، مضافا اليهم وزير التربية في برلين الغربية ، لدراسة كل ما يتعلق بشئون التعليم والثقافة ، في مختلف الولايات العشر وبرلين الغربية ، من مناهج ومواد دراسية ، ونظام عمل المدارس ، وتبادل الخبرات التربوية ، وما الى ذلك ، ثم يقدم توصياته وقراراته الي الولايات ، حيث يحيلها الوزير في كل منها الى المجلس التشريعي بالولاية ، لاقرارها أو تعديلها أو الغائها ، وتحويلها بعد ذلك - اذا أقرها - الي دساتير ، تنفذ فعلا .

وتعتبر المدرسة ، هي (الوحدة الآساسية) للتعليم ، وللادارة التعليمية في ألمانيا الغربية ، فكل مدرسة حرة في اختيار سياستها العامة التي تسير عليها ، في حدود الظروف المحلية والسياسية العامة ، التي يقرها المجلس التشريعي في الولاية ، والاطار الأيديولوجي العام ، الذي يتفق عليه وزراء التربية والثقافة في مؤتمرهم .

ويسمح بتدريس الدين في المدارس الألمانية الغربية ، كجزء من البرنامج التعليمي ، علي ألا يكون اجباريا (٧٣) .

والولايات لا تفرض علي المدارس كتبا معينة تستخدمها ، وانما هى تنشر قوائم ، بالكتب الصالحة للاستخدام في المدارس ، ثم تختار كل مدرسة من هذه الكتب ما يناسبها .

وبجانب توفير هذه الحرية للمدارس ، تقوم (وزارة التربية الثقافة) في والولاية ، بتمويل التعليم من الميزانية العامة للولاية ، وبتقديم النصح والعون للمدارس ، التي تحتاج الي نصح أو عون ، وبتعيين المدرسين ، ودفع مرتباتهم ومعاشاتهم ، وبالاشراف علي التعليم في المدارس ، بحيث تضمن عدم نزوله عن الحد الذي تقرره في سياستها العامة ، والذي يتم الاتفاق عليه ، في المؤتمر الدائم لوزراء التربية .

و " يسمح نظام التعليم في ألمانيا الغربية ، بانشاء المدارس الخاصة ، على أن تسير هذه المدارس ، في اطار القوانين التعليمية ، في الولايات المختلفة ، وعلى أن تقوم علي أساس المساواة بين جميع المواطنين ، لا التفرقة بينهم ، بسبب المركز الاقتصادي أو الاجتماعي " (٧٤) ، على ألا يهبط مستوي التعليم بها ، عن الحد الذي تقرره الولاية للتعليم بها .

وتخضع المدارس الخاصة لاشراف الولايات عليها ، لضمان تطبيق القوانين واللوائح ، ولضمان ارتفاع مستوي التعليم بها ، الي مستواه وفي المدارس العامة . وقد تحصل هذه المدارس الخاصة من الولايات ، على اعانات في بعض الظروف .

ومن هذه المدارس الخاصة مدارس طائفية ، تقوم بالاشراف عليها بعض الطوائف الدينية ، خاصة الطائفة الكاثوليكية ، والطائفة اللوثرية .

وينطبق علي هذه المدارس الطائفية ما ينطبق علي المدارس الخاصة الأخرى ، من اللوائح والقوانين والنظم ، فيما عدا توفير الحرية لها في برامج الدين التي ، تقدمها للمتعلمين بها .

ونتيجة لهذه اللامركزية في ادارة التعليم وتمويله في ألمانيا الغربية ، يختلف نظام التعليم من

ولاية الي ولاية ، وان كان هذا الاختلاف في حدود الاطار العام ، المتفق عليه ، على مستوى المؤتمر الدائم لوزراء التربية ، فهناك اتفاق علي توفير مرحلة الزامية من التعليم لكل الألمان ، الا أن هذه المرحلة تختلف من ولاية الي ولاية ، فهي تبدأ في السادسة أو السابعة ، كما أن طولها يتراوح بين ٨ و ١٠ سنوات ، حسب الظروف الخاصة بكل ولاية .

وهناك اتفاق ، علي أن يكون التعليم العالي الألماني الغربي ، من مسئوليات الدولة ، وعلى أن يكون العاملون به موظفين في الدولة ، ورغم ذلك تتمتع مؤسساته ، " ويتمتع العاملون بها ، بحرية تامة ، اذ لا تتدخل الحكومة في شئونهم أو في شئونها " (٧٥) .

كما يتمتع طلاب التعليم العالي بحرية تامة في اختيار برامجهم ، ومواد تخصصهم ، وفي الانتقال من جامعة الى جامعة ، وحضور ما يشاءون من محاضرات ، والتقدم للامتحان عندما يشاءون ، بشرط أن يكون الطالب قد انتظم - قبل تقدمه للامتحان - في مقررات ، لمدة أربع سنوات (٨ فصول دراسية) .

أما في ألمانيا الشرقية ، فقد صار التعليم - بناء علي أول قانون صدر لتنظيمه ، وهو قانون (مقرطة المدارس) (٧٦) ، الذي وافقت عليه الولايات الألمانية الشرقية الخمس فيما بين ٢٢ مايو و٦ يونيو ١٩٤٦ - من مسئوليات الدولة وحدها ، مما يعني تحريم انشاء المدارس الخاصة وصار هذا التعليم مدنيا ، أي لايسمح فيه بتدريس الدين . وقد أكد هاتين الحقيقتين - مع غيرهما من الحقائق الأخري - الدستور الصادر سنة ١٩٤٩ ، بعد اعلان (جمهورية ألمانيا الديموقراطية) .

ثم توالي صدور قوانين التعليم بعد ذلك ، لتؤكد تركيز " أمور التربية والاشراف عليها في يد الدولة والحزب الشيوعي " (٧٧) ، وزيادة ارتباط التعليم بالأيديولوجيا الشيوعية ، مثل الاهتمام بالتعليم البوليتكنيكي ، وربط مؤسسات التعليم العالي بالمؤسسات الانتاجية ، وزيادة ربط المدرسة بالسياسة ، وزيادة الاهتمام بالماركسية - اللينينية ، وبتعليم الكبار ، وفتح أبواب التعليم عموما ، والعالي خصوصا ، للعمال والفلاحين ، والاهتمام بمنظمات الشباب ، وتدعيم وجودها

في المدارس والجامعات ، وانشاء (معاهد الماركسية - اللينينية) ، وما الي ذلك ، مما يجعل النظام التعليمي صورة لنظم التعليم في البلاد الشيوعية ، وعلي رأسها الاتحاد السوفيتي .

ونتيجة لذلك ، لا نجد في نظام التعليم في المانيا الشرقية ، ذلك التنوع ، أو تلك المرونة ، اللذين نجدهما في نظام التعليم في ألمانيا الغربية ، كما لا نجد فيه تلك الحرية ، وذلك التأثر بالطابع المحلي ، أو ذلك التفاوت بين ولاية من الولايات الخمس وغيرها ، كما هو الحال في الولايات الألمانية الغربية ، وإنما نجد أنماطا موحدة ، وفلسفة موحدة ، وسياسة موحدة ، تفرضها الدولة والحزب الشيوعي ، وتشرف علي تنفيذها بدقة ، لتلتزم بها كل المدارس .

وننظر الي نظامي التربية في شطري ألمانيا ، لنجد بينهما تناقضا ، قريبا من ذلك التناقض ، الذي رأيناه منذ أكثر من عشرين قرنا ، بين مدينتين يونانيتين ، هما أثينا واسبرطة ، وذلك بسبب الأيديولوجيا ، واختلافها اختلافا يصل الى حد التناقض ، بين المجتمعين اليونانيين القديمين ، والمجتمعين الألمانيين المعاصرين .

هوامش الفصل الأول

(1) R.FREEMAN Buttss : A Cultural History of Western Education ,Its Social and Intellectual Foundations ; Second Edition, McGraw - Hill C ompany, New York , 1955 p 34.

(٢) دكتور وهيبب ابراهيم سمعان : دراسات في التربية المقارنة - الطبعة الأولى - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٨ ، ص ٥٦ ، ٥٧ .

(٣) منير البعلبكي : المورد ، قاموس انجليزي عربي - الطبعة السابعة - دار العلم للملايين - بيروت - ١٩٧٤ ، ص ٤٤٧ .

(4) The Conicse Oxford Dictionary of Current English ,Edited by : H.W.FOWLER and F.G.FOWLER, based on : the . Oxford Dictionary ; Fourteenth Edition, Revised by ; E McINTOSH, Oxford at the Clarendon Press, p.589.

(5) Ibdid ., p. 589.

(٦) منير البعلبكي (مرجع سابق) ، ص ٤٤٧

(٧) قاموس النهضة ، في اللغتين الانجليزية والعربية - وضعه اسماعيل مظهر - راجعه محمد بدران ، وابراهيم زكي خورشيد - الطبعة الأولي - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة ، ص ٨٩٤ .

(8) the concise oxford Dxford Dictionary ; Op cit ; p - 589 .

(٩) منير البعلبكي (مرجع سابق) ، ص ٤٤٧ .

(١٠) أحمد عطية : القاموس السياسي – الطبعة الثالثة – دار النهضة العربية – ١٩٦٨ ، ص ١٦١ .

(١١) الموسوعة السياسية – اشراف د. عبد الوهاب الكيالي ، وكامل زهيري – المؤسسة العربية للدراسات والنشر – بيروت – ١٩٧٤، ص ٩٩ .

(12) MARGAET READ : Education and Social, Change in Tropical Areas; Thomas Nelson and Ltd, Edinbuddrgh,I 1956, P. 96.

(١٣) دكتور الدمرداش سرحان ، ودكتور منير كامل : المناهج – الطبعة الثالثة – دار العلوم للطباعة – القاهرة – ١٩٧٢، ص ٣٤.

(14) ROBERT ULICH : The Education of Nations, A Compatison in Historical Perspective; Harvard University Press,Cambridge, Massachusetts, 1961. p. 264.

(١٥) قرآن كريم : الصف – ٦١ : ٢,٣ .

(١٦) دكتور الدمرداش سرحان ، ودكتور منير كامل (مرجع سابق) ، ص ٤٨ ، ٤٩ .

(١٧) الدكتور محمد لبيب النجيجي : الأسس الاجتماعي للتربية – الطبعة الرابعة – مكتبة الانجلو المصرية – ١٩٧١ ، ص ١٣٩ .

(١٨) دكتور محمد الهادي عفيفي : في أصول التربية – الطبعة الاولي – مكتبة الانجلو المصرية – ١٩٧٠ ، ص ٩٨ ، ٩٩ .

(١٩) صالح عبد العزيزر ، وعبد العزيز عبد الحميد : التربية وطرق التدريس – الجزء الاول – الطبعة الخامسة – دار المعارف بمصر – ١٩٥٦ ، ص ٢٨ .

(20) WILLYSTUNE ; A History of, the famil y, as a social and educational Institution; The Macmilan Company, New- York. 1923,p.44.

(٢١) كلنتو هارتلي جراتان : البحث عن المعرفة ، بحث تاريخي في تعلم الراشدين – ترجمة عثمان نويه – تقديم صلاح دسوقي – مكتبة الأنجلو المصرية – ١٩٦٢ ، ص ٢٨

(22) WILLIANM A. SMITH ; Ancient Ejjducation ; Philosophical Library, New- Yor; , 1955, P. 14, Quoted: childe, V. Gordon, New Light on Ancient East.

(٢٣) دكتور سعد مرسي احمد : تطور الفكر التربوي – عالم الكتب – القاهرة ، ١٩٧٠ ص ٦٤ .

(٢٤) للمزيد من المعلومات عن هذه الديانات القديمة ، ارجع الي كتب تاريخ التربية ، وهي كثيرة ، ومن بينها – علي سبيل المثال – المرجع رقم (٢٨) ، للدكتورين سعد مرسي أحمد ، وسعيد اسماعيل علي .

(٢٥) رينيه ديكارت : مقال عن المنهج – ترجمة محمود محمد الخضيري –الطبعة الثانية – راجعها وقدم لها الدكتور محمد مصطفي حلمي – من (روائع الفكر الانساني) – دار الكتاب العربي للطباعة والنشر – بيروت ، ١٩٦٨ ، ص ٣،٤– من التقديم للدكتور محمد مصطفي حلمي :

(٢٦) السيد محمود أبو الفيض المنوفي : أصالة العلم ، وانحراف العلماء – رقم (٩٤) من (موسوعة وحدة الدين والفلسة والعلم) – دار نهضة مصر للطبع والنشر – القاهرة ، ١٩٦٩ ، ص ٦ .

(٢٧) أضواء على تاريخ التعليم في الجمهورية العربية المتحدة – اعداد محمد توفيق خفاجي – اشراف ومراجعة دكتور ابراهيم حافظ – وزارة التربية والتعليم – مركز الوثائق والبحوث التربوية – مطبعة وزارة التربية والتعليم – القاهرة ، ١٩٦٣ ص ١٥.

(٢٨) دكتور سعد مرسي أحمد ، ودكتور سعيد اسماعيل علي : تاريخ التربية والتعليم – عالم الكتب – ١٩٧٢ ، ص ٥٠ .

(٢٩) جورج سول : المذاهب الاقتصادية الكبرى - ترجمة وتقديم راشد البراوي- الطبعة الثالثة - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة ، ١٩٦٢ ، ص ١٧ .

(٣٠) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية في العصور القديمة ، دراسة تاريخية مقارنة (دراسات في التربية) - دار المعارف بمصر - القاهرة ، ١٩٦١ ، ص ١٩١.

(٣١) لانسلوت هوجبن : العلم للمواطن - ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور ، ودكتور سيد رمضان هدارة - مراجعة دكتور محمد مرسي أحمد - رقم (١٠١) من (الالف كتاب) - الجزء الاول - دار الفكر العربي - القاهرة ، ص ١٠٦ .

(٣٢) فتحية حسن سليمان : التربية عند اليونان والرومان - مكتبة نهضة مصر - القاهرة ، ص ١٩ .

(٣٣) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية في العصور القديمة (مرجع سابق) ، ص ٧٢ .

(34) R. FREEMAN BUTTS . ; OP Cit., P . 55 .

(٣٥) ول ديورانت : قصة الحضارة - الجزد الثاني من المجلد الثاني (حياة اليونان) - ترجمة محمد بدران - الادارة الثقافية في جامعة الدولة العربية - القاهرة ، ص ٨٣ .

(٣٦) المرجع السابق ، ص ٢١١ ، ٢١٢ .

(٣٧) دكتور سعد مرسي أحمد ، دكتور سعيد اسماعيل علي (مرجع سابق) ، ص ١١٨.

(٣٨) المرجع السابق ، ص ١١٨.

(39) R.FREEMAN BUTTS, Op. Cit; p.34.

(40) ibid ; p.34.

(٤١) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية في العصور القديمة

مرجع سابق) ، ص ٢٠٧

(٤٢) فتحية حسن سليمان (مرجع سابق) ، ص ١٨ .

(٤٣) دكتور سعد مرسـي أحمد ، دكتور سعيد اسماعيل علي (مرجع سابق) ، ص ١١٤ .

(٤٤) المرجع السابق ، ص ١١٤ .

(٤٥) المرجع السابق ص ١١٥

(٤٦) المرجع السابق ، ص ١١٦

(٤٧) دكتور عبد الغني عبود : ((الأيديولوجيا والتربية)) - الباب الرابع من : في التربية المقارنة - الطبعة الأولي - عالم الكتب - القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٢٦٧.

(٤٨) هـ .أ.ل . فشر : تاريخ أوربا في العصر الحديث (١٧٨٩ - ١٩٥٠) - تعريب أحمد نجيب هاشم ، ووديع الضبع - (جمعية التاريخ الحديث) - دار المعارف بمصر - القاهرة ١٩٥٨ ، ص ٣٩٤ .

(٤٩) المرجع السابق ، ص ٣٩٥ .

(٥٠) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور : المدنية الاسلامية ، وأثرها في الحضارة الاوربية - الطبعة الاولى - دار النهضة العربية - القاهرة ، ١٩٦٣ ، ص ٤٣ .

(٥١) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية في العصور الوسطي - دراسة تاريخية مقارنة (دراسات في التربية) - دار المعارف بمصر - ١٩٦٣ ، ص ١٥٨ .

(52) WILLIAM HENSY, HUDSON: The story of the Renaissance ; George G. Harrap and Company, Ltd ., London, 1926, P.3.

(53) I.N. THUT, ;The Story of Education,Philosophical and Historical Foundation ; Mc Graw - Hill Company, Inc., New york, 1957, p.119.

(54) GOERGE, GUEST; The March of Civilisation ; C. Bell and Sons, Ltd London ., 1951, pp. 115, 116

(55) NICHOLAS, HANS; OP. Cit., p. 152

(56) Ibid., P. 93

(57) HAROLD, TAYLOR AND OTHERS ; The Goals of higher , Education ; Harvard Uhiversity Press, Cambridge, 1960 p. 10.

(٥٨) هـ. أ . ل . فشر (مرجع سابق) ، ص ٣٩٤

(٥٩) د. عبد المنعم عبيد : " الجامعات ، وعلاقتها بالصناعة والمجتمع " - الكاتب - مجلة المثقفين العرب - السنة الحادية عشر - العدد ١١٩- فبراير ١٩٧١ ، ص ١٦٠ .

(٦٠) دكتور محمد سيف الدين فهمي : " الاتجاهات الفكرية في الجامعة " - صحيفةالتربية - تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية - السنة الحادية والعشرون - العدد الثالث - مارس ١٩٦٩ ، ص ٣١ .

(٦١) كلارك كير : نظرات في التعليم الجامعي - ترجمة محمد كامل سليمان - مطبعة المعرفة - القاهرة ، ص ١٩ .

(62) NICHOLLS, HANS; Op Cit. p. 218.

(63) Ibid., p219.

(64) L.E.ILYICHOV, and others: Frederick Engels, ABiography; Progress Pubishers, Moscow, 1974,P.15.

(65) Ibid., p.

(66) Ibid., p.33.

(67) ANDREAS M. KAZAMIAS and , BYRON G. MASssialas TRadition and Change in Education , A Comparative Study (Foundation of Education Series) ; Prentice- Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1965. P.68.

(٦٨) دكتور وهيب سمعان : التعليم في الدول الاشتراكية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة ،١٩٧٢. ص ١١١ .

(69) ANSREAS M. KAZAMIAS and , BYRON G;MASSIALAS, Op.Cit., P.71.

(٧٠) دكتور وهيب سمعان ، دكتور محمد منير مرسي : المدخل في التربية المقارنة - الطبعة الاولي - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة ، ١٩٧٣، ص ١٢٠ .

(71) ANSREAS M. KAZAMIAS, and BYRONG MASSIALAS, G.; OP. CIT., P. 69.

(72) Ibid , p

(٧٣) دكتور عبد الغني عبود :" الايديولوجيا والتربية " (مرجع سابق) ، ص ٢٨٩ .

(٧٤) المرجع السابق ، ص ٢٩١ .

(٧٥) المرجع السابق ، ص ٢٩٦ .

(٧٦) المقصود بمقرطة المدارس ، هو صبغها بالصبغة الديموقراطية ، والمقصود بالديموقراطية - بطبيعة الحال - الديموقراطية الاشتراكية (الشيوعية) ، التي تعني الخضوع لسيطرة الدولة والحزب الشيوعي .

(٧٧) دكتور عبد الغني عبود : " الايديولوجيا والتربية " (المرجع السابق) ، ص ٢٧٨ .

الفصل الثاني

التربية المقارنة والأيديولوجيا

للدكتور عبد الغني عبود

الفصل الثاني

التربية المقارنة والأيديولوجيا (*)

تقديـــم :

مرت التربية المقارنة - فى تطورها - بمراحل ، وصلت بها الى ما هى عليه اليوم ، علما مستقلا من علوم التربية ، له مناهجه وأصوله ، وله مدارسه ، وله اساتذته وطلابه ، وله مكانته فى الجامعات ، وله - قبل ذلك وبعده · فوائده المحليه والعالمية ، التى تبرز دعمه وتاييده ·

ومما نحب ان نلفت النظر اليه ، هو ان التربية المقارنة قد نمت مرتين : مرة فى الشرق على يد العرب والمسلمين ، ومرة فى الغرب بعد نهضته الحديثة ، وان نموها فى الشرق قد تم على مرحلتين ، بينما تم نموها فى الغرب على مراحل ثلاث ، وذلك بسبب اختلاف الهدف من ذلك النمو فى الشرق ، عنه فى الغرب - كما سنرى ·

ولما كانت التربية المقارنة - بوضعها الراهن - ثمرة نموها فى الغرب ، فسوف نبدا بنشأتها وتطورها فى الغرب .

مراحل تطور التربية المقارنة فى الغرب :

والمراحل الثلاث التى مرت بها التربية المقارنة فى نموها فى الغرب ، هى :

[أ] مرحلة وصف نظم الحياة في البلاد الاجنبية :

وقد بدأت هذه المرحلة فى الشرق والغرب على السواء ، ولم يكن الحديث عن التربية فيها مستقلا عن الحديث عن نظم الحياة الاخرى ، وانما كان الحديث - أو الوصف - مجموعة من [الانطباعات] العامة والسريعة ، التى

(*) هو الفصل الثاني من كتاب (الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة) ، الذي نشرت (دار الفكر العربي) بالقاهرة ، طبعته الأولى سنة ١٩٧٦ ، وطبعته الثالثة سنة ١٩٨٠

فرضت نفسها على الزائر لبلد أجنبي،سواء للتجارة،أو للرحلة ، أو الكشف ، أو لغير ذلك من الأسباب ٠

والزائر لبلد اجنبي ، غالبا ما تستلفت نظره معالم الحياة ومظاهرها في هذا البلد ، كما تستلفته أنماط السلوك والعادات ، وكذلك الافكار والفلسفات ، وذلك لانها كلها عناصر ثقافية ، تختلف - قليلا أو كثيرا - عن تلك العناصر الثقافية التي عاش - ويعيش - بينها في مجتمعه ، فصارت جزءا من كيانه ، ومن ثم لا يحس بها ولا يلتفت اليها ، كما يحس بالعناصر الثقافية الموجودة في بلد اجنبي ، ويلتفت اليها ٠

وغالبا ما يحب الزائر ، عند عودته الى مجتمعه، ان ينقل هذه[الانطباعات]الى قومه ، عند عودته اليهم ، اما تفاخرا وتباهيا ، واما للتسلية والاستمتاع ، واما للافادة ٠ وقد ينقل هذه [الانطباعات] مشافهة ، وبصورة غير منتظمة ، وقد ينقلها كتابة ، اذا ما وجد في نفسه ميلا للكتابة ، وقدرة على تنظيمها وحسن عرضها ٠

وسواء نقلت هذه الانطباعات مشافهة أو كتابة ، فانها تمثل لونا من الوان [التبادل الفكري] بين المجتمعين،يمكن أن يعود على المجتمعين معا ، بفائدة كبرى ٠

وقد كان ذلك هو السر ، الذي وقف - ويقف - وراء تطور المجتمعات ، في القديم والحديث ، ففي القديم لم تتح فرص التطور والتقدم الا لتلك المجتمعات، التي كانت تتوفر لها فرص الاحتكاك بغيرها ، سواء بحكم الموقع الجغرافي ، كمصر والشام ، أو للتجارة ، كما رأينا عند حديثنا عن الاغريق ، فبفضل هذا الاحتكاك بحضارات اخرى ، تطورت اثينا ، وبدونه جمدت اسبرطة ٠

وقد تكون هذه الانطباعات ، التي تنطبع في ذهن الزائر الاجنبي - لو سجلت - ذات نفع كبير ، للمجتمع الذي تتعلق به تلك الانطباعات أيضا ، وذلك لأنها تكون انطباعات صادقة ، لا يقدر على تسجيلها من يعيشون في ذلك المجتمع ، لان الانسان ، وهو يعيش في مجتمعه ، قد يحس بالعجز عن أن يكون انطباعات عنه ، لان ثقافته وانماط الحياة فيه تكون جزءا من ذاته ، فلا

يحس بالغربة نحوها ، ولكن الزائر الغريب لهذا المجتمع ، هو الذى يستطيع تسجيلها بسهولة ، لانها تكون غريبه عنه ، غربته عنها ، ومن ثم تنطبع فى نفسه ، فيسهل عليه تسجيلها ، ويسهل عليه وضع يده على اوجه القصور والضعف فيها ، كما يسهل عليه وضع يده على نقط القوة فيها ايضا ·

والمجتمع عندما يقرأ انطباعات غريب عنه فى هذه الحالة ، يمكنه أن يفكر فى انماط حياته ، فينظر اليها نظرة جديدة - نقدية ، يستطيع بها أن يتخلص مما فى حياته من عيوب ونقائص ، وان يركز على ما فيها من محاسن ومزايا ، فيكون ذلك سبيله الى التقدم المستقر ·

ومن بين تلك الانطباعات ، التى يمكن ان تفرض نفسها على انتباه الزائر الغريب وفكره ، ما يتعلق منها بنظام التربية ، والكيفية التى يوجه بها الكبار الصغار فى المجتمع ، والمؤسسات التربوية الموجودة فى المجتمع ، وغير ذلك من الامور التى تتعلق بنظام التربية · ومثل تلك الانطباعات عن التربية ، يمكن ان تنتقل الى مجتمع آخر بالمشافهة ، أو عن طريق كتابتها وتسجيلها ، وهى فى كلتا الحالين ، تؤثر فى نظام التربية فى المجتمع المنقولة اليه هذه الانطباعات ، أو المسجلة عنه ، رغم أنها ربما لم تعد ان تكون انطباعات سريعة ، وردت مقتضبة، وسط انطباعات اخرى ، أكثر جذبا للاهتمام ، واكبر حجما ، الا انها انطباعات ذكية ، تصيب الهدف ، وتحقق القصد ·

ولعل من أقدم هذا النوع من الكتابات ، ما كتبه الرحالة الاغريقى بيثياس ، الذى كان يستوطن مرسيليا فى فرنسا ، والذى كان اول من اكتشف الجزر البريطانية ، وسجل رحلته واكتشافه فى كتابه:[فى المحيط] On the Ocean ·

ومن اشهر تلك الكتابات القديمة [رحلة ماركوبولو] ، التى سجل فيها ماركوبولو رحلته ، التى قام بها من فينيسيا بايطاليا ، وزار فيها الشرق الاقصى ، ثم املى رحلته هذه ، ومشاهداته فيها ، وانطباعاته عنها ، فى كتاب قيم ، صدر يحمل اسمها ·

وقد كان للمسلمين فى العصور الوسطى قصب السبق - كما يقولون -

فى هذا المجال .

اما دور الغربيين فى هذه الفترة ، فقد كان محدودا ، وذلك بسبب عدم الاستقرار السياسى والاجتماعى ، الذى قاست منه أوربا حوالى قرنين من الزمان، بعد ثورة الاصلاح ، التى ادت بها الى العديد من الثورات السياسية والاجتماعية ، والى ثورتها الكبرى ، الثوره الصناعية ، التى غيرت وجه الحياه بها .

ونستطيع - رغم ذلك - أن نشير الى بعض المؤلفات الاوروبية ، التى تدور حول الرحلات والاسفار ، كالمؤلفات العربية ، والتى جاءت بعد مؤلفى بيثياس وماركوبولو ، والتى يتضح ، من عناوينها وتاريخ نشر كل منها ، انها كانت بعد الثورة الصناعية ، وانها كانت تهدف - فيما تهدف اليه - الى التمهيد للاستعمار، الذى كانت اوربا على ابوابه ، فى نهاية القرن الثامن عشر ، بسبب تلك الثورة الصناعية . ومن هذه المؤلفات الغربية :

-VOLNEY. C.F.C.:Travels Through Syria and Egypt in the years 1783,1784 and 1785, translated from the French, Dublin,1793.

- OLIVIER, GUILLAUME ANTOINE:Voyage dans L'Empire Ottoman,L,Egypte et la perse, 3 Vols.;Paris,1807.

- MAC BRAIS, ROBERT MAXWELL :Sketches of Miss Ohary's Travels in Egypt,Syria and Western Africa: London,1918.

- MADDEN, R.R.:Travls in Turkey, Egypt,Nubia and Palestine in 1824.

- OLIN,STEPHEN : Travels in Egypt,Arbia, Petraca the Holy Land,2 Vols. ;W.Y.,1843

[ب] مرحلة وصف نظم التعليم فى البلاد الاجنبية :

وتلك هى المرحلة المنطقية التالية للمرحلة الاولى ، حيث بدأت الكتابة

عن نظم التعليم فى البلاد الاجنبية ، [تستقل] عن غيرها من الكتابات عن معالم الحياة ونظمها ، فى تلك البلاد عموما .

وقد وجدت هذه المرحلة فى الغرب ، ولم يكن لها وجود فى الشرق ، وذلك لانها وجدت فى الغرب لاسباب ، لم تكن موجودة فى الشرق ، وهى استعارة نظم التعليم فى البلاد الاجنبية ، فقد بدأت الكتابة عن التربية ، تستقل عن غيرها من الكتابات ، مع نهاية القرن الثامن عشر ، وبداية القرن التاسع عشر ، اى فى اعقاب الثورة الصناعية ، واتضاح العلاقة بين اصلاح نظم التعليم والتقدم الاقتصادى ، حيث لوحظ ان الثورة الصناعية قد شبت فى البلاد البروتستانتية ، التى سارت - بعد الاصلاح - فى طريق الثورة على القديم ، والتى امتدت حركة الاصلاح فيها الى التعليم ، فأنشئت فيها نظم التعليم الحديثة ، التى تتفق فى فلسفتها واهدافها مع روح الاصلاح - كما رأينا من قبل ، عند حديثنا عن [المانيا] فى الفصل الاول .

ولذلك ، يلاحظ ان مثل هذه الكتابات المستقلة عن نظم التعليم فى البلاد الاجنبية ، كان يقوم بها هيئات او افراد من بلاد [تقليدية] ، وان البلاد التى كانت تلك الكتابات تدور حولها ، كانت بلادا [ثورية] ، أخذت بالاصلاح الدينى، وعكسته على نظم التعليم بها ، بهدف نقلها أو استعارتها ، او الاستفادة بها على الاقل ، فى اصلاح نظم التعليم القومية - كما سنرى .

بيد ان الكتابة عن نظم التعليم فى البلاد الاجنبية بشكل مستقل ، قد بدأت مقتضبة سريعة ، فى صورة مقالات ، تنشر فى مجالات أدبية وتربوية ، كتلك التى كتبها فردريك اوجست هخت Friederich Auguste Hecht سنة ١٧٩٥، عن المدارس الانجليزية والالمانية ، وقيصر اوجست باست Casear Anguste Basset سنة ١٨٠٨ .

ثم زاد عدد هذه المقالات زيادة واضحة ، على يد مارك انطوان جوليان الفرنسى Marc-Antoine Julliende Paris، الذى يوصف بانه أبو التربية المقارنة [١]، والذى نشر فى "صحيفة التربية" Jiurnal d'Education سنة ١٨١٦، مقالا عن التعليم الابتدائى، اعيد طبعه فى كتيب سنة ١٨١٧، ثم اعاد المكتب الدولى للتربية International Bureau of Education نشره

سنة ١٩٢٢ ، لاهميته ، لانه كان - ولا يزال - الاساس الذى قامت عليه التربية المقارنة بعد جوليا .

وقد كان لهذه الكتابات ، رغم اقتضابها ، عن نظم التعليم فى بلاد اوربا المتقدمة ، خاصة فى انجلترا وبروسيا [بما فيها المانيا] - اثر كبير فى لفت النظر الى تلك النظم ، خاصة فى الولايات المتحدة الامريكية ، التى كانت لا تزال تتطلع الى اوربا ، الوطن الام لابنائها ، تنقل عنها مؤسساتها ونظمها واساليبها ، الى [الارض الجديدة] ، فقد كان المهاجرون اليها ، يحسون بأنهم ينتمون الى اوربا [ثقافيا] ، ويتمنون ان تلحق بلادهم بها [حضاريا] .

وقد تجلى هذا الاثر واضحا ، فى تعدد زيارات رجال التربية الامريكيين،خصوصا، لتلك البلاد الاوربية المتقدمة ، لدراسة نظم التعليم بها على الطبيعة ، وكتابة التقارير عنها ونشرها ، تيسيرا للاستعارة منها ، بل الاستفادة بها على الاقل .

وكان اول من قام بمثل هذه الزيارات ، جون جريسكوم Griscom John ، الذى زار اوربا لمدة عام ، تنقل فيه بين معاهد التعليم فى انجلترا وفرنسا وسويسرا وايطاليا وهولندا ، ونشر ملاحظاته عنها فى مجلدين ، سنتى ١٨١٨ و ١٨١٩.

وتبع جريسكوم فى ذلك ، كالفن ستو Calvin Stowe ، الذى زار بروسيا ، ونشر تقريره عن التعليم بها سنة ١٨٣٧ .

كذلك زار هوارس مان Horace Mann [١٧٩٦ - ١٨٥٦] ، المفكر التربوى الامريكى المشهور ، اوربا ، وقضى بها ستة اشهر ، درس فيها معاهد التعليم فى انجلتر وايرلندا وفرنسا والمانيا وهولندا ، ونشر تقريره عن تلك الزيارة سنة ١٨٤٤ ، فيما سماه [بالتقرير السابع] . وقد تميز هذا التقرير ، بانه تعدى مرحلة الوصف قليلا ، الى تقييم هذه النظم - نظم التعليم فى البلاد التى زارها .

وكان هنرى برنارد Henry Barnard [١٨١١ - ١٩٠٠] ، اول مدير لمكتب التعليم الامريكى ، يشرف على [الصحيفة الامريكية للتربية]

American Journal of Education ، فجمع معلومات وافية مدعمة بالاحصاءات ، عن التعليم في بلاد اوربا ، وقام بنشرها مع الدراسات بلاد عدة ، سنة ١٨٧٢ - الاخرى ، التي قام بها غيره من رجال التربية الامريكيين ، عن نظم التعليم في هذه البلاد - في تلك الصحيفة ، في الفترة ما بين سنتي ١٨٥٥ و ١٨٨١ ، بالاضافة الى ما نشره من كتب ، عن نظم التعليم ومعاهده ومؤسساته .

وقد خلف وليم هاريس Willam Harris هنرى برنارد ، في ادارة مكتب التعليم الأمريكي ، فزاد على ما بناه برنارد ، بان وجه همه شطر بلاد غير اوروبية ، يهتم بنظم التعليم فيها ، كاليابان والفلبين وهاواى واكوادور ، بالاضافة الى اهتمامه بنظم التعليم في بلاد اوربا بطبيعه الحال .

ومنذ سنة ١٨٦٨ وحتى اليوم ، ومكتب الولايات المتحدة للتعليم U.S. Office of Education ، الذى هو فرع من ثلاثة فروع ، تضمها وزارة الصحة والتعليم والشئون الاجتماعية Ministry of Health Education and Welfara، في الحكومة الفيدرالية الامريكية ، يواصل اهتمامه بنشر التقارير والدراسات والاحصائيات . عن نظم التعليم في البلاد الأجنبية ، فضلا عما يتعلق منها بالولايات الامريكية المختلفة ، لتستفيد بها هذه الولايات ، في تطوير نظم التعليم بها ، حتى صار نشر تلك التقارير والدراسات والاحصائيات عن نظم التعليم في البلاد الاجنبية ، جزءا اساسيا من رسالة ذلك المكتب .

ورغم أن رجال التربية الامريكيين ، ومعهم مكتب الولايات المتحدة للتعليم ، كان نشاطهم هو الأوضح في هذه المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية المقارنة ، وهي مرحلة [وصف نظم التعليم في البلاد الاجنبية] ، بحثا عن نظرية تربوية مثالية [للارض الجديدة] ، فقد كان لرجال التربية الاوربيين ايضا ، دورهم الواضح في هذه المرحلة ، وان لم يصل الى الدور الذى قام به رجال التربية الامريكيون بطبيعة الحال .

ففي سنة ١٨٣١ زار فيكتور كوزان Victor Cousin [١٧٩٢ - ١٨٦٧] دولة بروسيا بناء على رغبة ابداها له وزير التربية الفرنسي ، ودرس

نظام التعليم البروسى، وكتب تقريرا عنه ، قدمه الى الوزير ، ونشر ذلك التقرير سنة ١٨٣٣ ٠

ومع ان هذا التقرير ، لم يزد عن مجرد وصف نظام التعليم البروسى٠وخاصة المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية ومعاهد اعداد المعلمين ٠ الا انه كان ذا اثر كبير على نظام التعليم فى فرنسا ، كما انه قد ترجم الى اللغة الانجليزية ، وكان ذا اثر كبير على نظامى التعليم فى انجلترا وامريكا ، وربما كان ذلك بسبب اشاراته الذكية والواعية ، الى صعوبة استعارة ذلك النظام البروسى ، بسبب ما بين البلدين [بروسيا وفرنسا] من فروق تاريخية ، واختلاف فى الخبرات التعليمية ٠

وكانت اشارة كوزان هذه ، اول اشارة - ولو انها مقتضبة - الى القوى او العوامل الثقافية ، التى تقف وراء نظم التعليم فى كل بلد من البلاد ٠

وتبع تقرير كوزان هذا ، عن نظام التعليم البروسى ، تقارير وكتب اقل اهمية وشهرة ، عن نظم التعليم فى بروسيا وغير بروسيا من بلاد اوربا منها ما كتبه رجال الفكر والتربية الانجليز ، مثل دافيد جونسون David Johnston عن التعليم فى فرنسا سنة ١٨٣٧ ، وجون لانج John Lang عن العلاقة بين التعليم والدين فى امريكا ، وو٠أ٠ هيكليسو W.E. Hiclesou عن المدارس الهولندية والالمانية سنة ١٨٤٠ ٠

ومن هذه الكتابات الاقل شهرة ، ما كتبه مفكرون غير انجليز ، كذلك التقرير الذى كتبه الاديب الروسى ليو ن٠تولستوى Leo N. Tolstoy، عن المدارس فى المانيا وفرنسا وسويسرا وانجلترا سنوات ١٨٥٧ و ١٨٦٠ و ١٨٦١ ٠

وكانت الدفعة الثانية والذكية ، فى تلك المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية المقارنة ، بعد الدفعة الاولى التى دفعها فيكتور كوزان ، هى التى قام بها المفكر الانجليزى ماثيو ارنولد Mathew Arnold [١٨٢٢ - ١٨٨٨] ، الذى كان مهتما بانشاء نظام تعليم انجليزى قومى ، والذى زار

فرنسا والمانيا ، فى عامى ١٨٥٩ و ١٨٦٥ ،ليستفيد بنظاميهما التعليميين،فى خلق هذا النظام التعليمى الانجليزى .

ذلك ان ارنولد ، لم يكتف بوصف نظامى التعليم فى البلدين ، بل انه فعل ما فعله مـن قبل فيكتور كوزان ، فربط بيـن نظام التعليم فى كل منهما ، وبيـن [الطابع القومى] او [الشخصية القومية] ، فكان - فى ربطه هذا - منبها - ولو عن غير قصد منه - الى العلاقة القومية الواضحة ، بين كل نظام تعليمى ، والقوى الثقافة - او القومية - المؤثرة فيه ، مما مهد تمهيدا ، للانتقال الى المرحلة التالية - والاخيرة - من مراحل تطور التربية المقارنة .

[ج] مرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها :

لم تكن الاشارات ، التى وردت فيما كتب عن نظم التعليم فى البلاد الاجنبية ، فى المرحلة السابقة - الثانية - من مراحل تطور التربية المقارنة فى الغرب ، تربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها ، الا باشارات عابرة وسريعة ومقتضبة ، كتلك الاشارات التى رايناها فى كتابات فيكتور كوزان ، وماثيو ارنولد ، شأنها فى ذلك شأن الاشارات التى ربطت بين تلك النظم ومجتمعاتها ، فى المرحلة الاولى من مراحل تطور التربية المقارنة .

ومع ذلك ، فقد كانت هذه الاشارات ، هى التى مهدت لتنتقل التربية المقارنة - بعد ذلك - الى المرحلة الثالثة والاخيرة من مراحل تطورها . وهى مرحلة الربط المنظم - لا المقتضب السريع وغير المقصود احيانا - بين نظم التعليم ، والمجتمعات التى تخدمها هذه النظم .

وقد بدأت هذه المرحلة الثالثة والاخيرة، فى نهايات القرن التاسع عشر،واوائل القرن العشرين،حيث بدأت مصلحة التعليم Board of Education فى انجلترا ، سنة ١٨٩٧ - متأثرة فى ذلك بمكتب الولايات المتحدة للتعليم U.S.O.E. فى امريكا - فى نشر سلسلة من التقارير الخاصة ، عن التعليم فى البـلاد المختلفة ، وكـان يشرف علـى اصدارهـا سيـر مايكـل ســادلر Sir Michael Sadler [١٨٦١ - ١٩٤٣] . وقد استمر اصدار تلك السلسلة من التقارير ، حتى بداية الحرب العالمية الاولى ، سنة ١٩١٤ .

وقد اضاف سادلر فيما كتبه ، في هذه الفترة التي كان يشرف فيها على تلك السلسلة،كثيرا الى التربية المقارنة،فقد كان يرى انه بدون[الثقافة] السائدة في المجتمع ، لا يمكن فهم نظم التعليم فهما صحيحا . وقد عكس وجهة نظره هذه على كتاباته ، فكان دائم الربط بين نظم التعليم التي يتحدث عنها ، والثقافات السائدة ، في البلاد الموجودة بها تلك النظم .

وقد ادت زيادة الاتصال بين مختلف بلاد العالم ، مع بداية القرن العشرين ، نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي ، الى زيادة الاتصال بين الدول ، مما جعل [الدراسة المقارنة] عموما،تفرض نفسها،على غيرها من الدراسات،سواء في الاخلاق والفكر ، وفي القانون والسياسة والاقتصاد ، وفي التربية .

وكان هذا المنهج الذى نهجه سادلر ، من حيث الربط بين نظم التعليم والثقافة السائدة ، ذا اثر كبير ، فيما كتب عن التربية بطريقة مقارنة .

فقبل الحرب العالمية الاولى [١٩١١ - ١٩١٣] ، كتب بول مونرو
Paul Monroe [الموسوعة التربوية] Cyclopedia of Education كما قام
بيتر سانديفورد Peter Sandiford بعد الحرب مباشرة ، بدراسة لنظم
التعليم ، في ستة بلاد،هي: انجلترا وفرنسا والمانيا وايطاليا وروسيا والولايات
المتحدة، وان كان الطابع الذى غلب على دراسته هذه ، هو الطابع
الوصفي[الشبيه بما كان في المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية
المقارنة]. كما اعد فوستر واطسن Foster Watson [موسوعة التربية]
، بين سنتي ١٩٢١ - ١٩٢٢ ، واصدر أ.ل. كاندل I.L. Kandel [
١٨٨١ - ١٩٦٥] : [حولية التربية] of Education
Year-book بين سنتي ١٩٢١ و ١٩٤٤ ، وبدأ لورد. برسي Percy
Lord E. سنة ١٩٣٢ في اصدار [السجل الدولي للتربية] of Education
World Survey .

والى فترة ما بين الحربين العالميتين ، الاولى والثانية ، تعود الدفعة الكبرى للتربية المقارنة ، بفضل اعلام تلك المرحلة الاخيرة من مراحل تطور التربية المقارنة ، الذين ربطوا بطريقة منهجية ، بين نظم التعليم ، والقوى الثقافية المؤثرة فيها ، وعلى رأسهم اسحاق كاندل Isac Kandel ، الذى

تعدى مرحلة الوصف ، الى التحليل الثقافى ، فربط نظم التعليم بالقوى الثقافية المؤثرة فيها ، وهى ما عبر عنه [بالشخصية القومية] ، ثم حذا حذوه فى دعم هذا المنهج التحليلى اعلام آخرون ، من أمثال سرجيوس هسن Sergius Hessen فى الاتحاد السوفيتى ونيقولا هانز Nicholas Hans [١٨٨٨ -] فى انجلترا ، وروبرت اوليخ Robert Uich [١٨٩٠-] الالمانى المهاجر الى الولايات المتحدة، وفردريك شنايدر F.Schneider فى المانيا وفرنون مالنسون Vernon Mallinson وجوزيف لورايز J.A. Lauwerys فى انجلترا ، و ب. روسللو P. Rossello فى سويسرا ، وغيرهم .

التربية المقارنة منذ الحرب العالمية الثانية :

فرضت الحرب العالمية الثانية الكثير من المتغيرات على المناخ الدولى ، فقد تمخضت هذه الحرب - فيما تمخضت عنه - عن تحطيم القوى الكبرى وثورة المستعمرات طلبا لحريتها ووفرة المخترعات التى تمت فى زمن الحرب ، والتطور الهائل فى اسلحة الحرب ، والثورة الضخمة فى وسائل المواصلات ، مما جعل العالم كله امة واحدة - واخيرا ظهور المعسكر الشيوعى ، وقد نما فى فترة زمنية محدودة ، نموا هائلا ، بفضل العلم والتخطيط العلمى ، وظهور التربية [كسلاح بتار] فى قضايا الشعوب ، تحصل به على حقوقها، وتعتدى به على غيرها ، وتحقق به تقدمها ، حتى صار الانفاق على برامج التربية ، يعتبر لونا من الوان [الاستثمار فى الانسان] - على حد تعبير الدراسات التربوية والاقتصادية الحديثة [٢].

وقد ادت هذه المتغيرات كلها ، الى تغير ايديولوجى واضح ، تمثل فى نبذ فكرة الحرب ، ودعم منظمة الامم المتحدة ، واحلال الاتفاق والوئام فى العلاقات الدولية ، محل الخصام والحرب ، ومساعدة البلاد الفقيرة على اجتياز العقبات التى تحول دون تقدمها ، واعتبار العالم كله وحدة واحدة ، ومن هنا تقدمت الدراسات المقارنة عموما ، سواء فى الدين والفلسفة والادب والقانون .. والتربية ، باعتبارها وسيلة للتفاهم بين الشعوب ، ولدعم السلام العالمى .

ومما تجدر الاشارة اليه ، ان ظروف الحرب العالمية الثانية ، وحرص

كل بلد مشترك فى الحرب على كسبها ، قد ادت الى تعطيل البحوث العلمية ،التى لا تخدم الاغراض العسكرية ،بما فيها البحوث الخاصة بالتربية المقارنة ، بل ان الدول الاربع الكبرى المشتركة فيها : انجلترا وفرنسا وامريكا والمانيا ، قد اعطت اولوية مطلقة فى البحث العسكرى بها ، للابحاث الخاصة باكتشاف الطاقة الذرية ، فقد جندت لها الولايات المتحدة - مثلا - كل امكانياتها العلمية والاقتصادية والبشرية والمعملية [٣] ، على حساب " مئات من المشروعات الحربية الاخرى ، كانت فى اشد الحاجة اليها ، كأبحاث الرادار والطائرات وتجارب الغواصات " وغيرها ، حتى حصلت على الطاقة الذرية فى " اربع سنوات " من البحث فقط ، " ولولا هذا ، ما استطاع الانسان ان يحصل على الطاقة الذرية ، قبل نصف قرن على الاقل " [٤]٠

ورغم ذلك ، فقد كانت ظروف الحرب ، اكبر دافع للاهتمام بالتربية المقارنة فى الولايات المتحدة ، حيث اخرجتها هذه الحرب من عزلتها السياسية الطويلة ، التى ادت الى فشل كثير من جهودها السياسية ، التى بذلتها لمنع الحرب ، وذلك بسبب جهلها بالشعوب الاخرى ، وبنظم الحياه فيها ، وبتقاليد اهلها وعاداتهم ٠ كما ان هذه الحرب علمت الامريكيين - بعد نجاح السوفييت المنقطع النظير فى تحقيق التقدم - ان نظامهم ليس خير النظم ، وان شعبهم ليس خير الشعوب ، وانهم لابد ان [ينفتحوا] على العالم ، ليدرسوا ما فيه ، ويستفيدوا منه ، ويستطيعوا التعامل معه ، بكل ما فيه من[متغيرات]٠

وادت هذه الحرب ، بدروسها المستفادة فى الولايات المتحدة مثلا ، على تغير ايديولوجى واضح ، يتعلق [بمفهوم الدولة] ، وضرورة تدخلها فى شئون مواطنيها تدخلا اكثر فعالية ، وهو ما لم يكن الامريكيون - قبل الحرب - يحبون حتى مجرد التفكير فيه ، كما يتعلق بمسئولية الدولة عن التعليم ، وضرورة تدخلها فى شئونه ، بعد ان صار هذا التدخل مهما للسلامة القومية ، وللتقدم ، وربما لبقاء الامريكيين كشعب حر - على حد تعبير بعض المفكرين الامريكيين [٥]٠

ونتيجة لذلك ، خرجت التربية المقارنة من الحرب العالمية الثانية بمكاسب ضخمة، منها ما وفرتها لها منظمة الامم المتحدة ، كجزء من رسالتها فى حفظ السلام ، وما وفرتها لها المنظمات الدولية التابعة لها ، كمنظمة اليونسكو UNESCO ، والهيئات الاقليمية التابعة لها [كاليونسكو العربية مثلا] ، فكل من هذه المنظمات يصدر تقارير سنوية ، سياسية واقتصادية واجتماعية ... وتربوية ، تعد اساسية ، بالنسبة لدارس التربية المقارنة ، والباحث فيها .

ومنها ما وفرتها لها البلاد المتقدمة ، كالولايات المتحدة مثلا ، حيث يقوم المعهد الدولى ، التابع لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا ، ومعهد التربية الدولى بنيويورك ، ومكتب الولايات المتحدة للتعليم U.S.O.E. ، وغيرها ، بالدراسات عن نظم التعليم فى مختلف انحاء العالم ، وبنشر البيانات والاحصاءات المتعلقة بنظم التعليم فى الولايات المتحدة والخارج .

وقد حذت البلاد المتقدمة الاخرى حذو الولايات المتحدة ، فلعب معهد التربية بجامعة لندن مثلا ، دورا مهما فى تطوير التربية المقارنة ، كما اهتمت اجهزة التعبئة والاحصاء ووزارات التعليم بها ، بنشر العديد من الدراسات والبيانات ، المتعلقة بنظم التعليم بها وبالخارج .

معنى التربية المقارنة

لعل الانتقالة الكبرى التى انتقلتها التربية المقارنة ، كما رأيناها فى مراحل تطورها ، كانت انتقالتها من المرحلة الثانية من مراحل تطورها الى المرحلة الثالثة ، اى انتقالتها ، من مجرد [وصف] نظم التعليم فى البلاد الاجنبية ، الى [تحليل] تلك النظم وتفسيرها ، والقاء الضوء عليها ، بغية الوقوف على الأسباب - او القوى الثقافية - التى اثرت فيها وشكلتها

وعلى ذلك ، فالتربية المقارنة ، تعنى دراسة نظم التعليم وفلسفاته ،

واوضاعه ومشكلاته ، فى بلد من البلاد أو اكثر ، مع رد كل ظاهرة من ظواهرها ، ومشكلة من مشكلاتها ، الى القوى والعوامل الثقافية التى ادت اليها ، بحثا عن تلك [الشخصية القومية] ، التى تقف وراء النظام التعليمى ، بما فيه من ظواهر ومشكلات [٦]٠

ويتفق هذا التعريف للتربية المقارنة ، مع النظرة التى نظر اليها بها علماؤها ، الذين تطورت التربية المقارنة على ايديهم ، فى المرحلة الاخيرة من مراحل تطورها ، حتى اولئك الذين نقلوها بعد السبعينات من هذا القرن ، الى ما يسمونه بمرحلة [المنهجية العلمية] ، كما سنرى عند الحديث عن مناهج البحث فيها - مهما اختلف المنظور الذى ينظرون به الى تلك [الشخصية القومية] ، التى يرونها تطبع نظم التعليم بطابعها ، فكاندل ينظر الى هذه [الشخصية القومية] من منظور تاريخى ، فالتاريخ الذى مر به كل مجتمع ، هو [القوة الكبرى] التى تترك بصمتها على تلك [الشخصية] ، وهو الذى يلون بقية القوى الثقافية بلون خاص ٠ وهانز يتفق مع كندل فى النظر الى تلك [الشخصية] من منظور تاريخى ، وان كان يعتبر التاريخ [مجرد قوة] من القوى الثقافية المؤثرة فى تلك [الشخصية] ٠ ويتفق شنايدر واوليخ ، مع كاندل وهانز ، فى هذا المنظور التاريخى ايضا ٠

ثم يأتى مالسون ، فينظر من منظور تاريخى أيضا ، ولكن الى [النمط القومى] ، لا الى [الشخصية القومية] ، وان كنا لا نرى فرقا بينهما ، فالنمط القومى هو الذى يخلق الشخصية القومية ، والشخصية القومية هى التى تحدد النمط القومى ٠

ثم يأتى لاورايز ، فيرى دراسة نظم التعليم فى ضوء [التقاليد الفلسفية] ، كبديل عن [الانماط القومية] ، فتدرس التربية الامريكية فى ضوء الفلسفة البراجماسية ، والتربية الفرنسية فى ضوء الفلسفة العقلانية ، والتربية الانجليزية فى ضوء الفلسفة التجريبية ، والتربية الالمانية فى ضوء الفلسفة المثالية ، والتربية السوفيتية فى ضوء المادية الجدلية ، وهكذا ٠ ولسنا نرى فرقا بين [التقاليد الفلسفية] و الشخصية القومية] أو [النمط القومى] ، فهى مرادف لهما ، وان كنا نرى أنه يعتبر دفعة

[بالقوى الثقافية] و [الشخصية القومية] الى مفهوم " أكثر تحديدا ، لاقتصاره على عنصر رئيسى واحد ، هو الايديولوجيا ، بدلا من عدة عناصر ، مكونة لمنهج النمط القومى "[٧]٠

ومن ثم تكون التربية المقارنة ، هى ذلك الفرع من فروع التربية ، الذى يهتم منهجيا بدراسة العلاقة بين التربية والايديولوجيا ، أو بدراسة الايديولوجيا ، بوصفها القوة الاساسية ، التى تقف وراء نظام التعليم ومشكلاته ، فى بلد من البلاد أو اكثر ٠

مجالات البحث فى التربية المقارنة :

اذا كانت [الايديولوجيا] مرادفا [للشخصية] بالنسبة للفرد ، و [الشخصية القومية] بالنسبة للآمة ، فان موضوع الايديولوجيا٠ ، هو موضوع التربية المقارنة ، أو بعبارة اصح ، تصبح الايديولوجيا ، هى المحور الذى تدور حوله الدراسة المقارنة لنظم التعليم ٠

وكل موضوعات التربية ، سواء ما يتصل منها بفلسفة التربية والمناهج وطرق التدريس والادارة التعليمية والادارة المدرسية واعداد المعلمين ونظم الامتحانات والاشراف [أو التوجيه] الفنى ، وغيرها - تعتبر كلها من مجالات البحث فى التربية المقارنة ، طالما درست هذه الموضوعات ، أو المشكلات المتصلة بها ، دراسة تحليلية تفسيرية ، تلقى الضوء عليها ، وتربط بينها وبين الايديولوجيا السائدة ، أو الشخصية القومية ، أو القوى الثقافية بالتى أثرت فيها [٨]٠

وقد يقال : أن الباحث فى [المناهج] ، أو فى [فلسفة التربية] أو فى [الادارة التعليمية] ، كثيرا ما يربط بين الموضوع الذى يدرسه ، وبين تلك القوى الثقافية ايضا ٠ بيد أن مثل هذا الباحث قد يقوم بهذا الربط فعلا ، ولكنه قد لايقوم به ، لأنه غير مطالب - منهجيا - بان يقوم به ، فان قام به فمن عنده ، أما الباحث فى التربية المقارنة ، فانه بدون هذا الربط ، يكون بعيدا كل البعد من الناحية المنهجية ، عن التربية المقارنة

- كما سنرى عند الحديث عن مناهج البحث فى التربية المقارنة ·

ومثلما تعتبر كل موضوعات التربية ، من مجالات البحث فى التربية المقارنة ، فان كل بلاد العالم ، تصلح لأن تكون ميدانا للبحث والدراسة ، سواء اختار الباحث بلدا واحدا فقط ، أو اقليمين أو أكثر من أقاليم بلد واحد [مثل اسوان والاسكندرية فى مصر ، أو نيويورك وكاليفورنيا فى الولايات المتحدة مثلا] ، أو بلدين - أو اكثر - متقاربين ثقافيا [من مجموعة البلاد الشيوعية أو الرأسمالية المتقدمة أو المتأخلارة أو العربية أو ما الى ذلك] ، أو بلدين أو أكثر - متباعدين ثقافيا [بلد شيوعى وآخر رأسمالى ، أو بلد متقدم وآخر متخلف وهكذا] - طالما كانت الدراسة التى يقوم بها ، دراسة تحليلية تفسيرية ، تصل فى النهاية الى [الايديولوجيا] السائدة فى كل بلد ، أو تلك [الشخصية القومية]،أو[القوى الثقافية] ، التى تقف وراء النظام التعليمى ، أو النظم التعليمية ، التى تدرس ، فالقيمة الحقيقية لدراسة نظم التعليم ومشاركته دراسة مقارنة - على حد تعبير كاندل - " تكمن فى تحليل الأسباب التى أدت الى خلق هذه المشكلات ، وفى الوقوف على الفروق بين نظم التعليم المختلفة ، والعوامل التى أدت الى هذه الفروق " - اى " فى الوقوف على القوى والعوامل الخفية ، الروحية والثقافية ، التى تقف وراء نظم التعليم " [٩]·

واذا ما وقفنا على الاسباب ، أو العوامل الخفية ، أو الايديولوجيا ، التى تقف وراء نظم التعليم ومشكلاته ، فانه يكون هناك منطق لكل ظاهرة - أو مشكلة - تعليمية ، فى داخل النظام التعليمى الواحد ، ومنطق لذلك التقارب الشديد بين مشكلات التعليم فى اقليمين أو اكثر فى بلد واحد ، ومنطق لذلك التقارب النسبى بين نظم التعليم ومشكلاته فى البلاد المتقاربة ثقافيا ، ومنطق لذلك التباعد بين نظم التعليم ومشكلاته فى البلاد المتباعدة ثقافيا ، وهكذا ، كما يكون هناك فى الوقت ذاته - وهذا هو الاهم - رؤية واضحة للحلول المحتملة - والمناسبة - للمشكلات التعليمية التى تبحث عن حل ، وبذلك تساهم التربية المقارنة مساهمة ايجابية ، فى حل مشكلات التعليم ، بفضل هذا الفهم الاكبر ، وهذه الرؤية الأوضح ، لتلك المشكلات

التى تدرس ، ولنظم التعليم التى تبحث.

وقد عبر ادموند كنج Edmond King ، وهو من أعلام التربية المقارنة البارزين ، عن هذه الحقيقة بقوله: "أن التربية المقارنة فى اعتمادها على دراسة ما هو موجود فعلا ، من فلسفات وتطبيقات ونظم تعليم" ، انما " تشارك بفعالية ، فى تشكيل المستقبل " [١٠].

أما تاريخ التربية ، فهو جزء لا يتجزأ من التربية المقارنة ، كما رأينا عند الحديث عن معنى التربية المقارنة ، [فالايديولوجيا] ، أو [الشخصية القومية] ، التى تبحث عنها التربية المقارنة ، لا تكتشف فى ضوء الظروف أو الضغوط الراهنة المحيطة بكل أمة فقط ، من ظروف سياسية واقتصادية ودينية ولغوية وغيرها ، وانما قد يلقى عليها الضوء ، تاريخها الطويل ، الذى مرت به ، فترك بصماته واضحة عليها ، وعلى بقية الظروف أو الضغوط الراهنة ، السياسية والاقتصادية والدينية .

فالأيديولوجيا السائدة فى أمة من الأمم ، أو [الشخصية القومية] لها ، لابد لها " ان تمتد بجذورها الى الماضى السحيق ، حتى ولو كانت هذه النظم ، وليدة حكومات ثورية ، اقامتها عن قصد ، لتطوير واصلاح النمط الموروث للأمة أو الشعب . ذلك لأن التراث الماضى للشعوب ، يصعب التغلب أو القضاء عليه بسرعة ، بل أن أشد الحركات الثورية عنفا ، كان عليها أن تكيف مبادئها وأفكارها الجديدة ، للظروف التاريخية والحضارية القائمة . وعلى هذا ، فان النظم القومية للتعليم ، تضرب بأغوارها فى الماضى البعيد ، وتصل ذلك بالحاضر والمستقبل " [١١].

ذلك ان [الثورى] يبدأ " محافظا و [اتباعيا] فى البداية ، فمجددا بعد ذلك " . " فالمصلح أو المجدد ، بل حتى العبقرى ، يبدأ بأن يخضع لاراء عصره ، وان يتأثر بطابع محيطه . انه يهضم ويستسيغ .. قبل ان يعدل " [١٢].

فنحن - على حد تعبير ماكرجى - " لا نستطيع أن نفهم الحاضر ، مالم ندرس الماضى ، فالماضى هو الذى يوضح لنا مابذل فيه من جهود ، وما تحقق من هذه الجهود " ، " وما فشل النظام التعليمى فى تحقيقه ،

وأسباب هذا الفشل " [١٣]٠

ولذلك يرى كاندل ، ان كلا من التربية المقارنة وتاريخ التربية ، يقوم " بالكشف عن العوامل والقوى التى تقف وراء نظم التعليم فى كل مجتمع "[١٤] وانه ـ لذلك ـ " يمكن اعتبار التربية المقارنة ، استمرارا بتاريخ التربية الى الوقت الحاضر "[١٥]٠

والى التاريخ ، يعزو كـازامياس وماسيالـس ، بقيـة القـوى الثقافية المؤثرة فى نظـم التعليم ، حتى ما يتصـل منها بالجوانب الحضارية ، التى يعتبر انها [ظواهـر تاريخيـة] ، فقد " اذت الظاهرة التاريخية المعروفة [بالثورة الصناعية] ، الى العديد من التغييرات ، الاقتصادية والاجتماعية والفكرية "[١٦]، التى طبعت [الشخصية القومية] الاوربية بطابع جديد ، منذ القرن الثامن عشر ـ هذا رغم وجود باحثين آخرين ، ظهروا اخيرا ، يبحثون عن هذه [الشخصية القومية] ، بتركيزهم على " العلوم الاجتماعية [علم الاجتماع Sociology وعلم الانسان Anthropology ، والى حد ما على السياسة والاقتصاد] ، اكثر مما يركزون على التاريخ ، لتنمية اسس وتصورات منهجية ، اكثر ملاءمة ، وربما كان للتاريخ فائدة ايضا ، عند امثال هؤلاء الباحثين "[١٧]٠

ورغم أهمية تاريخ التربية لدارس التربية المقارنة [١٨] ، فان الدور الذى يقوم به فى الدراسة يظل ـ شأنه فى ذلك شأن غيره من القوى الثقافية الاخرى ـ دورا وظيفيا صرفا ، بمعنى الا يستطرد الباحث فى سرد احداث التاريخ ، وانما يأخذ من هذه الاحداث ، ما يلقى به الضوء على مشكلات التعليم ، التى يقوم بدراستها ، فقط ٠

اهميـــة التربيـــة المقـــارنة

تعود أهمية التربية المقارنة ، والمنزلة التى وصلت اليها بين علوم التربية ، الى الاهداف الكثيرة التى تحققها ، ، سواء فى مجال التربية ، وفى مجالات الحياة الاخرى على السواء ٠

ويمكن تلخيص تلك الاهداف التى تحققها التربية المقارنة ، والتى تقف وراء اهميتها ، فى ثلاثة انواع من الاهداف ، هى : هدف المتعة العقلية ، والهدف العلمى الاكاديمى ، والهدف النفعى الاصلاحى .

اما من حيث هدف المتعة العقلية ، فان التربية المقارنة تستطيع - اكثر مما يستطيع علم آخر من علوم التربية - أن تحقق لدارسها والقارىء فيها هذا الهدف ، وذلك من خلال ما يقرؤه عن نظم التعليم فى بلاد اخرى عديدة ، ومن خلال ذلك الربط ، الذى يقوم به - ان كان يبحث ويكتب ، أو الذى يراه - ان كان يقرأ - بين تلك النظم ، والايديولوجيا السائدة فى كل مجتمع .

ثم ان التربية المقارنة تعلم الباحث الا يثق فى كل ما يقرؤه ، والا يصدق كل ما يسمعه ، لانه يعتمد فى دراسته لنظم التعليم ، على افكار واراء وارقام واحصائيات وقوانين ولوائح ، قد لا تكون دقيقة ، وقد يكون المراد منها هو مجرد الدعاية ، لا خدمة العلم ، كما سنرى عند الحديث عن صعوبات البحث فى التربية المقارنة . ومن ثم فهى تعلمه [الحذر] واليقظة ، حتى يصل الى الحقيقة . والوصول الى الحقيقة - بعد الحذر واليقظة - هو قمة المتعة العقلية ، التى يمكن ان يحس بها باحث علمى .

ثم ان الوقوف على [السر] او [الحقيقة] او [الجوهر] ، بسبب الربط بين ما يراه الدارس أو الباحث من مشكلات تعليمية ، او نظم تعليم ، وبين القوى الثقافية المختلفة ، او الاسباب التى ادت اليها - يعتبر فى حد ذاته ، متعه عقلية كبرى ، يسعى اليها الباحث سعيا . فالباحث - اى باحث - يظل متعبا قلقا مهموما ، لايهدأ له بال ، ولا تستريح له نفس ، وهو يقوم ببحثه ، حتى يقف على ذلك السر ، او تلك الحقيقة ، وحينئذ يقول : [وجدتها] ، ويهدأ ويستريح .

واما من حيث الهدف العلمى الاكاديمى ، فان التربية المقارنة ، من خلال ذلك الربط المنهجى ، بين نظم التعليم ومشكلاته ، فى البلاد المختلفة ، وبين القوى الثقافية التى اثرت فيها وادت اليها - تنمى فى الباحث الاتجاه الموضوعى ، وتقيم " فهمه للمشكلات التربوية ، على اسس واسعة عميقة

[١٩])، مما لابد ان ينعكس عليه فى دراسته للمشكلات ، واقتراحه للحلول ، المناسبة لتلك المشكلات .

ثم ان التربية المقارنة علم يعتمد على الواقع ، وعلى تحليل ذلك الواقع وتفسيره ، وهى ليست علما نظريا ، يحلق فى افاق خيالية حالمة ، لا تتصل بذلك الواقع بسبب ، كما هو الشأن فى معظم علوم التربية وبهذه الوسطية] ، بين النظريات الخيالية الحالمة ، والواقع ، مهما كان امره ، تستطيع التربية المقارنة ان ترتقى بالواقع الى مستوى النظريات ، فتكون بذلك قد قدمت لسائر العلوم التربوية العديد من الخدمات ، وحققت لها هدفها العلمى الاكاديمى الذى تسعى الى تحقيقه .

وثمة هدف علمى اكاديمى اخر ، تحققة التربية المقارنة لعلوم التربية الاخرى ، من خلال [وسطيتها] ، بينها وبين واقع التعليم فى المجتمع الذى تدرسه تلك العلوم ، وهو انها تشدها دائما الى هذا الواقع ، وتذكر الباحثين فيها دوما ، بان هذا الواقع ، هو المحور الذى يجب ان تدور حوله افكارهم واراؤهم ودراساتهم وبحوثهم ، فيقيمون لانفسهم ، وللعلوم التى تخصصوا فيها ، ارضية صلبة ، تنمو فيها تلك العلوم ، وينمون هم أنفسهم معها .

واما من حيث الهدف النفعى الاصلاحى ، فقد كان هو هدف التربية المقارنة ، فى المرحلة الثانية من مراحل تطورها الحديث فى الغرب ،فى اعقاب ثورته الصناعية الكبرى ، حيث كانت [استعارة] نظم التعليم من البلاد المتقدمة ، هدف الباحثين الاوائل فيها ، خاصة فى الولايات المتحدة وفرنسا ، ومن هذا الهدف النفعى الاصلاحى ، نمت التربية المقارنة وتطورت ، حتى صارت على ما هى عليه اليوم .

ورغم ما تحققه التربية المقارنة اليوم من اهداف تتعلق بالمتعة العقلية، واهداف علمية اكاديمية ، فان اهدافها النفعية الاصلاحية لاتزال اكثر الاهداف التى تحققها حتى اليوم .

والاهداف النفعية الاصلاحية التى تحققها التربية المقارنة متنوعة ومتعددة ، فهناك اهداف تربوية ، وهناك اهداف قومية ، وهناك اهداف

شخصية ، وهناك اهداف سياسية ، وهناك اهداف تتعلق بالسلام العالمى ، واهداف اخرى تتعلق بالباحث نفسه ·

فاما الاهداف النفعية الاصلاحية فى مجال التربية ، فتتلخص فى حل المشكلات التعليمية التى تستعصى على الحل ، بالوقوف على الاسباب التى ادت اليها ، وتقديم الحلول المناسبة لها ، على اساس القوى الثقافية المؤثرة فى نظام التعليم ، وكذلك التواضع ، والبعد عن الغرور والوهم الباطل ، بكمال نظم التعليم فى البلاد المتقدمة ، فتصور الكمال فى اى نظام ، هو المدخل الواسع لكل الآفات ، تتسرب منه الى هذا النظام ·

واما الاهداف الشخصية ، فانها تتلخص فى تزويدها الباحث ، بالموضوعية وسعة الافق وبعد النظر ، وعدم الانخداع بالمظاهر والشكليات ، ومنطقية الوصول الى الاهداف التى يرغب فى الوصول اليها ، والقدرة على الموازنة بين امكانياته واهدافه ، وبين التخطيط العلمى السليم للوصول الى تلك الاهداف ، وعدم التطلع الى ما فى ايدى الغير ، لانه رزقه ومن كد يده ، والسعى والعمل وصولا الى مستوى احسن من الحياة ·

وفى هذا الضوء ، يمكن فهم وجهة نظر هولمز ، فى نظرته الى التربية المقارنة، على انها " وسيلة اثراء ثقافى ، واصلاح تربوى "[٢٠]·

واما الاهداف القومية ، فتتلخص فى وضع الاساس السليم للتقدم ، وفى التربية وغير التربية من نواحى النشاط الموجودة فى المجتمع ، بربط تلك النواحى بالايديولوجيا السائدة فى المجتمع ـ لا بتقليد بلاد اخرى متقدمة بونقل او استعارة نظمها ، مما يؤدى الى فساد تلك النظم ، لنقلها الى [تربة] غير تربتها ، وهو الخطأ الاكبر الذى تقع فيه كثير من بلاد العالم الثالث اليوم ، كما سنرى عند حديثنا عن العوامل التاريخية فى الفصل الرابع .

واما الاهداف السياسية ، فهى تتلخص فى ارتفاع المنزلة القومية امام الشعوب الأخرى ، نتيجة للتقدم والثقة بالنفس ، الناتجين عن تحقيق الاهداف القومية [السابقة] ، وفى حسن تقدير الشعوب الاخرى ، مهما كانت مختلفة. ، لان لها ظروفها التى ادت الى التخلف ، مما يؤدى الى تحسين

العلاقات السياسية مع الشعوب الأخرى · هذا بالاضافة الى ما للتربية المقارنة من دور ، فى تزويد اولئك الذين يضطرون الى الاحتكاك بالشعوب الاخرى ، من معلمين وسياسيين ودبلوماسيين - بايديولوجيا الحياة ، فى البلد الذى يعملون فيه ، مما يجعلهم اقدر على [التفاهم] مع شعبه ، واقدر - بالتالى - على النجاح فى مهامهم ·

واما الاهداف التى تتعلق بالسلام العالمى ، فان التربية المقارنة يمكن ان تلعب دورا بارزا فى تحقيق السلام والتفاهم الدوليين ، لانها - كما سنرى عند الحديث عن صعوبات البحث فيها - تعتمد على تبادل الزيارات ، وعقد المؤتمرات فى البلاد المختلفة ، وعلى التعاون فى حلل المشكلات التعليمية ، مما يؤدى الى احساس بالاخوة الانسانية ، وتدعيم لها ·

وبذلك تسهم التربية المقارنة مع التربية الدولية ، فى تحقيق الوئام والصداقة ، والاخوة والسلام ، بين مختلف شعوب العالم ، وفى الاخذ بيد الشعوب التى تعترضها مشكلات تعليمية ، تحول دون نهضتها وتقدمها ، وقد نبذ فكرة الحرب من مناهج التعليم ، وغرس فكرة الاخوة الانسانية ، وفى التقريب بين اهداف التربية فى كل المجتمعات ·

صعوبات البحث فى التربية المقارنة

الطريق الى البحث فى التربية المقارنة مفروش دائما بالاشواك ، محاط بالمخاطر ، وذلك بسبب اتساع مجالات الدراسة فيها ، وتعدد متطلباتها ، حيث تعتبر التربية المقارنة علما " متداخل التخصصات " ، يحتاج " الى المواد والميادين العلمية الاخرى ، لالقاء الضوء على المشكلات التربوية " ، ولذلك " لا يوجد دارس للتربيـة المقارنـة لا يـرى اهمية الاستعانة بالمواد والميادين الاخرى " ، و " الصعوبة تبدو فى أنه من المتعذر على باحث بمفرده ، أن يلم بكل الميادين بصورة كافية "[٢١]·

وفى ضوء ما سبق ، يمكن تلخيص صعوبات البحث فى التربية المقارنة فيما يلى:

١- اعتمادها على الاحصائيات ، وهذه الاحصائيات قد لا تكون متوفرة،بل انها غالبا ما لا تكون متوفرة ، خاصة فى البلاد غير المتقدمة ، التى تكون اجهزة الاحصاء فيها متخلفة ، بشريا واليا وفنيا ، مما يجعل هذه الاحصائيات تتسم بعدم الدقة، كما انها تكون غير منتظمة ، مما يجعل الكثير منها - مع عدم دقته - قديما وغير واف ٠

٢- ان هذه الاحصائيات تكون فى كثير من الاحيان ، حتى فى بعض البلاد المتقدمة ، مقصودا بها الدعاية ، ولذلك تعتمد على المبالغة ، لا على الواقع ، مما يجعل البيانات المتوفرة - حتى ولو كانت حديثة - عاجزه عن مساعدة الباحث فى الوصول الى الحقيقة التى ينشدها ٠

٣- ان الباحث لا تحل مشاكله بمجرد توفر الاحصائيات الحديثة ، وصحة الارقام الواردة بها ، وانما تعترض سبيله - بعد ذلك - مشكلة اعظم ، وهى تفسير تلك الاحصائيات والارقام ، لانها جافة جامدة ، لا تفسر الواقع الذى ينشده الباحث ، ولا تلقى عليه الا ضوءا خافتا ، فميزانية التعليم ، ونصيب كل متعلم من هذه الميزانية ، مثلا ، تتطلب الى جانبها - لتفهم على حقيقتها - معرفة بسعر العملة ، وبقيمتها الشرائية ، وبمستوى المعيشة ، وبالمستويات التعليمية الملقاة على الميزانية ، وبطموح الشعب ، وآماله التى يتطلع اليها ، وما الى ذلك ٠

فنسبة هذه الميزانية المخصصة للتعليم ، الى الميزانية العامة للدولة ، او الى الدخل القومى العام ، قد تكون ضئيلة محدودة فى بلد من البلاد ، ولكنها كافية تماما ، اذا كان النظام التعليمى بالبلد عريقا ، ومدارسه كافية ، ولديه مدرسوه المعدون اعدادا كافيا ، بينما قد تكون نسبة هذه الميزانية الى الميزانية العامة للدولة كبيرة فى بلد اخر ، ولكنها تكون غير كافية ، اذا كان النظام التعليمى بالبلد حديثا ، تنقصه المدارس اللازمة ، والمدرسون المعدون ، وما الى ذلك ، بسبب الظروف التاريخية التى مر بها هذا البلد - مثلا - مما فرض عليه التخلف فى الماضى ٠

٤- اختلاف المصطلحات المستخدمة فى مجال التربية من بلد الى اخر ، واوضح الامثلة على ذلك ان [المدرسة الثانوية] فى مصر ، وغيرها من

البلاد العربية ، يطلق عليها اسماء :المدرسة الثانوية Secondary School ومدرسة النحو Grammar School [فى انجلترا] ، و المدرسة العليا للكبار Senior High School [فى الولايات المتحدة] ، و المعهد Gymnasium [فى المانيا الغربية] - وأن المدرسة الانجليزية المسماه Public School ليست هى المدرسة العامة، الموجودة فى مختلف بلاد العالم،كما يدل على ذلك اسمها ، وانما هى المدرسة الخاصة ، العالية المصروفات ، القاصرة على [اولاد الذوات] .

وهذا الاختلاف فى المصطلحات ، يفرض على الباحث فى التربية المقارنة بالدقة والحذر، وهو يقرأ عن نظم التعليم فى البلاد المختلفة .

كذلك تختلف مراحل التعليم ، وطول كل مرحلة منها ، من بلد الى بلد ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد ، مما يضع امام الباحث صعوبات ، حين يقارن مرحلة تعليمية معينة ، فى بلدين أو أكثر.

٥ - أن هذه الدراسة تتطلب من الباحث الالمام بعلوم كثيرة ، تربوية وغير تربوية ، فهى تحتاج الى معرفة واسعة بالفكر التربوى ، واصول التربية واجتماعياتها ، واقتصاديات التعليم ،والمناهج وطرق التدريس ، وعلم النفس والصحة النفسية ، وما اليها ، ومعرفة واسعة بالاقتصاد والسياسة والاجتماع والجغرافيا وعلم الانسان والفلسفة ، والتاريخ العام ، وتاريخ التربية، وغيرها

ويزيد من صعوبات الباحث فى معرفته الواسعة هذه ، ان هذه العلوم كلها ، ليست هدفا فى حد ذاتها ، وانما هى [وظيفية] ، يرجع اليها الباحث ، وبحذر شديد ، كلما دعت الضرورة ، ليربط بين المشكلات التعليمية التى يدرسها ، والقوى والعوامل الثقافية التى أدت اليها . وبدون هذا الحذر، سيجد الدارس نفسه [يجرفه] التيار بعيدا عن القصد ، وراء بريق أفكار سياسيه واقتصادية واجتماعية وغيرها ، لايحتاج اليها فى دراسته [٢٢].

٦- أن هذه الدراسة تتطلب من الباحث الالمام بكل ما يتصل بنظم التعليم التى يدرسها ، من فكر تربوى ، وتاريخ ، واقتصاد وسياسة واجتماع ، وعادات وتقاليد ، بالاضافة الى تفصيلات هذه النظم ودقائقها ، كما يبدو فى المناهج وطرق التدريس والادارة التعليمية والادارة المدرسية واعداد المعلمين والاشراف الفنى ، ومراحل التعليم ، ومرحلة الالزام ، وغيرها ، مع تركيز أكبر المشكلات التى يدرسها بطبيعة الحال .

وان الباحث يضع نصب عينيه ، أن كل هذه المعلومات عن نظم التعليم موضوع الدراسة ، ليست هدفا فى حد ذاتها ، وانما هى [وظيفية] ايضا ، لايستخدمها الباحث الابالقدر الذى يلقى به الضوء على المشكلات التعليمية التى يدرسها .

٧- أنها تتطلب معرفة كبيرة باللغات الأجنبية ، ليستطيع الباحث القراءة عن البلاد التى يقوم بدارستها ، بلغاتها ، فيكون أقدر على فهم نظم التعليم التى يدرسها ، والقوى الثقافية المؤثرة فيها ،واقدر على زيارة هذه البلاد ، للوقوف بنفسه على نظم التعليم ومشكلاته ، فيرى بعينيه ، ويسمع بأذنيه ، ويكون أقدر على النفاذ الى المشكلات ، فتكون لدراسته قيمة أكبر ، ويكون لما يقدمه من حلول - أن قدم حلولا للمشكلات - قيمة وفائدة .

٨- أنه يصعب استخدام الاختبارات السيكولوجية والنفسية ، والقياسات العقلية ، فى هذه الدراسة ، لان مثل تلك الاختبارات والقياسات ، لابد أن تختلف من مجتمع الى مجتمع ، والافادة منها فى التربية المقارنة ، لا يتم الا بتوحيدها . ومعنى ذلك أن الباحث فى التربية المقارنة ، يجد نفسة عاجزا عن القيام بدراسة لمجالات معينة ،قد يراها-من وجهة نظرة - مهمة وجديرة بالدراسة ، لالشئ الا لانها تستدعى استخدام تلك الاختبارات والقياسات .

٩- أن مناهج البحث فى التربية المقارنة ، لا تزال موضع جدل كبير بين المشتغلين بها حتى الان ، مما يشكل فى حد ذاته مشكلة كبرى فى الدراسة المقارنة لنظم التعليم ومشكلاته ، وذلك لان " تقدم البحث العلمى رهن بالمنهج " ، و " المعرفة الواعية بمناهج البحث العلمى ، تمكن العلماء الباحثين من اتقان البحث ، وتلافى كثير من الخطوات المتعثرة ، او التى لا

تفيد" [٢٣].

وعندما تكون مناهج البحث موضع جدل ، فان الطريق يكون شاقا امام الباحثين والدارسين على السواء - كما سنرى عند الحديث عن مناهج البحث فى التربية المقارنة .

١٠- انها تحتاج الى ان يجمع الباحث فى نفسه ، بين الذاتية والموضوعية ، على ان يقيم بين النقيضين توازنا معقولا ، فالذاتية ضرورية ، لان الباحث يحس بهذه المشكلات ، والموضوعية ضرورية ، لأن الباحث بها يربط الاسباب بمسبباتها الحقيقية .وقد يبدأ الباحث ذاتيا،يحس بمشكلة معينة،ثم يتحول بعد ذلك الى الموضوعية ، ليبحث بها عن الحقائق ، ثم يعود الى الذاتية مرة ثانية ، ليضع كل الاعتبارات الانسانية نصب عينيه ، ثم يرتد الى الموضوعية ، يتلمس الاسباب ، او القوى والعوامل الثقافية ،وهكذا . وبالمثل قد يبدأ الباحث موضوعيا، ثم يتحول الى الذاتية ، وهكذا . والمهم هو ان يقيم توازنا بين الجانبين ، بحيث لاتطغى الذاتية على الدراسة ، فتخرج بها عن الاسلوب العلمى، الذى يعتمد على الحقائق بالدرجة الاولى ،، ولا تطغى الموضوعية على الدراسة ، فتحيلها الى مجموعة من الحقائق الجافة ، وتحيل الباحث الى انسان اقرب ما يكون الى العقل الاليكترونى ، الذى يتعامل مع ارقام وكفى .

١١- ان كل تلك الصعوبات تحتاج الى [قدرات] خاصة ، تفرض ان تتوفر للباحث [مواصفات] معينة ، منها ما يتحلى به بحكم شخصيته واستعداده الخاص ، كالصبر والذكاء وسعه الافق والمرونة والحساسية ، ومنها ما يستمده من خلال اعداده العلمى ، فى دراسته للماجستير والدكتوراه ، بحيث يستطيع جمع البيانات والاحصائيات وتفسيرها ، واستيعاب الكثير من الحقائق المتصلة بنظم التعليم التى يدرسها ، وبالفكر التربوى عموما ، وبمختلف العلوم التى يقف بها على القوى الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم التى يدرسها ، والربط والتنسيق بينها جميعا ، وغير ذلك ، مما سبق توضيحه والحديث عنه .

ويجب الا يفهم من ذلك ، ان الباحث فى التربية المقارنة انسان

[معجز] ، أوتى من القدرات ما لم يتوفر لغيره من البشر ، لانه لايمكن ان يتاح لانسان ، كل ما اشرنا اليه من [مواصفـات] ، ولكن الباحث هنا يجـب ان يتـدرب على [التصرف] ، فيما لم يتوفر لديه من بيانات ومعلومات ، وفيما لم يستطيع التوصل اليه او استيعابه - والقدرة على [التصرف] فى حد ذاتها [موهبة] ، يجب ان يتحلى بها الباحث فى التربية المقارنة ·

غير ان تلك [الصعوبات] التى تعترض طريق الدراسة المقارنة لنظم التعليم ، و [القدرات] التى توفرت لدى علماء التربية المقارنة ، والتى مكنتهم من التغلب على تلك الصعوبات ، كانت هى التى دفعت بالتربية المقارنة ، لتحتل مكانتها بين العلوم التربوية ، علما رائدا لها ، لا مجرد [ذيل] لعلم من هذه العلوم ·

مناهج البحث فى التربية المقارنة

يعرف الدكتور عبد الرحمن بدوى منهج البحث ، بانه " طائفة من القواعد العامة ، من اجل الوصول الى الحقيقة فى العلم "[٢٤]، ويرى ان الوصول الى الحقيقة فى العلم ، لا يتأتى دون منهج علمى ، او منهج بحث ، فهو " يدور معه وجودا وعدما ، دقة وتخلخلا ، خصبا وعمقا ، صدقا وبطلانا " ، واننا " يمكن ان نفسر تطورات العلم والمعرفة العلمية بأدوارهما المتفاوتة ، عن طريق بيان دور المنهج العلمى فى تحصيلهما ، فما انتكس العلم الا بسبب النقص فى تطبيق المناهج العلمية ، او تحديدها "[٢٥]·

وهو يقسم مناهج البحث العلمى الى ثلاثة انواع كبرى من المناهج ، هى :

المنهج الاستدلالى او الرياضى ، والمنهج التجريبى ، والمنهج الاستردادى ، او المنهج التاريخى ، ويرى انه يمكن ان يضاف اليها نوع رابع ، وهو المنهج الجدلى · ونرى نحن ، انه يمكن اضافة منهج خامس الى هذه المناهج الاربعة ، هو المنهج الوصفى ·

ويمكن التفريق بين هذه المناهج ، على النحو التالى :

١- المنهج الاستدلالى أو الرياضى :

وهو المنهج " الذى يبدأ من قضايا يسلم بها ، ويسير الى قضايا اخرى تنتج عنها بالضرورة ، دون الالتجاء الى التجربة ، وهذا السير اما بواسطة القول ، او بواسطة الحساب "[٢٦]·

٢- المنهج التجريبى :

وهو المنهج " الذى نبدأ فيه من جزئيات او مبادىء غير يقينية تماما ، ونسير معها معمين ، حتى نصل الى قضايا عامة ، لاجلين فى كل خطوة الى التجربة ، كى تضمن لنا صحة الاستنتاج ، وهو منهج العلوم الطبيعية على وجه التخصيص"[٢٧]·

ويبدأ هذا المنهج " بالملاحظة ، ويتلوها بالفرض ، ويتبعها بتحقيق الفرض ، بواسطة التجريب "[٢٨]·

ويسمى هذا المنهج احيانا " منهج الاستقراء " ، الذى يتمثل " فى عدة خطوات ، تبدأ بملاحظة الظواهر ، واجراء التجارب ، ثم وضع الفروض التى تحدد نوع الحقائق ، التى ينبغى ان يبحث عنها ، وتنتهى بمحاولة التحقق من صدق الفروض أو بطلانها ، توصلا الى قوانين عامة ، تربط بين الظواهر ، وتوجد العلاقات بينها "[٢٩]·

٣- المنهج الاستردادى أو التاريخى :

وهو "الذى نقوم فيه باسترداد الماضى،تبعا لما تركه من اثار،ايا كان نوع هذه الاثار،وهو المنهج المستخدم فى العلوم التاريخية والاخلاقية"[٣٠]·

٤- المنهج الجدلى :

وهو " الذى يحدد منهج التناظر والتحاور فى الجماعات العلمية ، او فى المناقشات العلمية على اختلافها ، ويمكن هذا المنهج ان يأتى بثمار حقيقية ، الا اذا اسعدته المناهج الثلاثة السابقة "[٣١]·

٥- المنهج الوصفى :

الذى يقوم على وصف الظواهر ، الطبيعية والاجتماعية ، كما هى ·

وهو مكمل للمنهج التاريخى او الاستردادى ، الذى يصف الظواهر فى

تطورها الماضى ، حتى يصل بها الى الوقت الحاضر ، وهنا ياتى دور المنهج الوصفى .

وقد يظن ان هذا المنهج إسهل مناهج البحث العلمى ، لكنه - على عكس ما يبدو - لا يقل عن بقيه المناهج صعوبة ، اذ ان الباحث فيه ، لا يقوم بوصف الواقع كما هو ، وانما هو يقوم بوصفه بطريقه [انتقائية] او اختيارية ، بمعنى انه يختار من الواقع ، مايخدم غرضه من الدراسة .

وتعتبر عملية الانتقاء او الاختبار هذه ، هى المحور الذى يدور حوله هذا المنهج ، ويعتبر اتقانها وحسن القيام بها ، دليلا على مدى تمكن الباحث من مادته ، واحاطته بالموضوع الذى يبحثه .

ويشير الدكتور عبد الرحمن بدوى ، الى ان " عدد المناهج لا يكاد ينحصر . ففى داخل كل علم عدة مناهج ، بل انه لمن المستحسن احيانا ان نستعمل مناهج خاصة لمسائل جزئية ،فى داخل العلم الواحد" [٣٢] ،كما يشير الى ان "الفصل بين مختلف المناهج بالنسبة الى اى علم من العلوم ،يكاد يكون مستحيلا ،فان وراء هذه المناهج كلها ،وحدة العقل الانسانى" [٣٣] .

و " الامر هنا يتوقف على الموضوع الذى يشتغل فيه الباحث : فاذا كان يسير من مبادىء ثابتة معروفة ، الى النتائج التى تتضمنها ، كان يسلك سبيل الاستدلال ، اما اذا كان بازاء علاقات معقدة ، واحوال متشابكة ، فانه لا يتسطيع ان يسير بيقين ، بل لابد له من افتراض الفروض ، وتحقيقها من بعد ، بواسطة التجربة ، حتى يضمن صحة الخطوات التى يسير بها ، وهو فى هذه الحالة انما يستخدم منهج الاستقراء " [٣٤] او المنهج التجريبى .

كذلك يشير الدكتور زكى نجيب محمود ،الى ان المنهج العلم كان "ذا وجهين، تولى كلا منهما رجل ، اما احد الرجلين ، فهو الفيلسوف الفرنسى ديكارت ، الذى اراد ان يكون السير العلمى بادئا من فكرة داخلية ، نثق فى صوابها ، ثم نمضى خارجين منها ، الى حيث العالم الطبيعى ، وما وراءه ، واماثانيهما فهو الفيلسوف الانجليزى بيكون ، الذى راى ان يكون طريف السير فى الاتجاه المضاد، بادئا من الطبيعة الخارجية ، وما نشاهده فى ظواهرها ، ثم نمضى داخلين الى فكرة عقلية ، نقيمها ، ونكون على يقين من صوابها

.[٣٥]

واذا كان الامر على هذا النحو من التداخل ، بين المناهج المستخدمة في العلوم الطبيعية والاجتماعية ، التى ارسيت دعائمها منذ اكثر من قرن من الزمان - فكيف يكون الامر بالنسبة للتربية المقارنة ، احدث العلوم التربوية على الاطلاق ، واكثرها تداخلا وتعددا في تخصصاتها - كما سبق ؟

وقد كان علماء التربية المقارنة على وعى بهذا كله ، حين احجموا عن تحديد منهج معين للتربية المقارنة ، او استخدام مثل هذا المنهج فيما عدا اولئك العلماء المحدثين ، من امثال ارثر مولمان A. Moehlman رائد المنهجية العلمية الحديثـــة فـي التربيـــة المقارنة ، والذى تبعه " كل من جورج بيريداى G. Bereday في امريكا ، وبرايان هولمز B. Holmes ، وادموند كنج في انجلترا " [٣٦] ، الذين يرون امكانية السيطرة على الظواهر الاجتماعية - بما فيها التربية واكتشاف القوانين المتحكمة في البيئة الاجتماعية "[٣٧] مثلما تمت السيطرة على الظواهر الطبيعية ، واكتشفت القوانين المتحكمة في العالم الكبيعى ، بهدف خلق [علم] للتربية ، يفيد في اصلاح نظم التعليم في البلاد المختلفة ، مستخدمين في ذلك خطوات المنهج التجريبى ، الذى يسمونه - خطأ - بالمنهج العلمى [٣٨] والذى تتلخص خطواته - كما سبق - في الاحساس بوجود مشكلة معينة ، ثم تحديد هذه المشكلة ، وفرض الفروض المناسبة لحلها ، في ضوء ما يتجمع من حقائق المشكلة والموقف ، ثم تحقيق هذه الفروض ، وتقويمها ، للوقوف على مدى صحتها .[٣٩]

على ان رواد [المنهجية العلمية الحديثة] ، انما يحصرون انفسهم في اطار ضيق تماما - كما سنرى .

والمنهج العلمى في البحث - اى بحث - يفرض ان يكون المنهج المتبع في الدراسة ، متفقا مع طبيعة العلم الذى يدرس ، ولذلك كان المنهج الاستردادى منهج البحث في التاريخ ، والمنهج التجريبى منهج البحث في العلوم الطبيعية ، والمنهج الاستدلالى منهج البحث في الرياضيات ، وهكذا ، حتى يكون المنهج المتبع وظيفيا ، يساعد الباحث في الوصول الى الحقيقة المنشودة

، والا ادى الى غيرها ، فغير معقول مثلا ، ان نستخدم المنهج التجريبى فى بحث للتاريخ ، او المنهج الاستدلالى فى بحث من بحوث التاريخ الطبيعى ، او المنهج الوصفى فى بحث رياضى ، وهكذا ٠

٥- ومن ثم - اذا اردنا ان نبحث عن منهج مناسب للبحث فى التربية المقارنة ، فاننا يجب ان نضع فى اعتبارنا طبيعة التربية المقارنة كعلم ، فمن خلال هذه الطبيعة ، يمكن ان نختار المنهج الملائم ٠

وقد راينا ، فى تعريفنا للتربية المقارنة ، انها : هى الدراسة التحليلية لنظم التعليم ومشكلاته ، بغية الوقوف على القوى الثقافية ، التى ادت الى هذه المشكلات ، او شكلت تلك النظم ، وعلى [الشخصية القومية] او [الايديولوجيا] التى تقف وراء النظام التعليمى ، حتى يسهل تقديم الحلول المناسبة ، المتفقة مع تلك الايديولوجيا ، او الشخصية القومية ، او حتى تتحقق للباحث المتعة ، اذا كان الهدف منها هدفا اكاديميا خالصا ، او اذا كانت بهدف المتعة العقلية ٠

ومعنى ذلك ، ان دراسة نظم التعليم ومشكلاته دراسة مقارنة ، تتطلب عدة امور ، هى :

١- الوصف،اى وصف المشكلة او عرضها ، بالاستعانة بما يتعلق بالنظام التعليمى،من قوانين وقرارات ولوائح وتقارير لجان او تقارير رسمية،ومحاضر جلسات ، ومن احصاءات وبيانات وكتب وكتيبات ومقالات ، وغيرها ٠

والمنهج المناسب هنا هو [المنهج الوصفى] ٠

٢- التحليل او التفسير ، اى القاء الضوء على النظام التعليمى ، وعلى ما به من مشكلات ، وذلك من خلال عرض بيانات ومعلومات تتعلق بالايديولوجيا السائدة ، او بالشخصية القومية - وتستخدم فى التحليل والتفسير مناهج هى [المنهج الاستردادى] فى العرض التاريخى للنظام التعليمى ومشكلاته ، كما يجوز استخدام [المنهج الاستدلالى او الرياضى] ، للربط بين الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، والدينية والحضارية ، التى تشكل [الايديولوجيا] ، وبين نظام التعليم ومشكلاته ٠

وقد يستخدم الى جانب المنهجين السابقين منهج اخر ، هو [المنج الجدلى] ، سواء فى العرض التاريخى ، وفى الربط بين القوى الثقافية ومشكلات التعليم ، اذا استدعى الامر ذلك ٠

٣- تقديم الحلول المناسبة ، اذا كان الغرض من الدراسة ، غرضا نفعيا ، وهذه الحلول ، لابد ان تكون نتيجة للدراسة التحليلية التفسيرية السابقة ، ومبنية عليها ، حتى تكون مناسبة [للشخصية القومية] ، ومن ثم كان انسب المناهج التى تستخدم هنا ، هو [المنهج الاستدلالى او الرياضى] ، كما يجوز استخدام [المنهج التجريبى] ، اذا استدعى الامر ذلك ٠

فطبيعة الدراسة ، والهدف منها ، ونوع المشكلات وحجمها ، والبلاد موضوع المقارنة ، هى التى تستطيع وحدها تحديد ذلك كله ٠

ويجمع بين هذه المناهج الفرعية جميعا ، منهج واحد كبير ، هو [المنهج المقارن]٠

كما يمكن ان تكون هناك مناهج فرعية اخرى ، تتفرع عن هذا المنهج الكبير ، تتعلق بالبلاد موضوع الدراسة ، ومدى الصلة بينها ، وموضوعات الدراسة ، المنهج الشامل ، الذى يعنى الدراسة المقارنة الكاملة لنظام - او نظم - التعليم ، والمنهج الجزئى ، الذى يعنى دراسة بعض مشكلات نظام - او نظم - التعليم ، والمنهج الضيق ، الذى يعنى دراسة نظام تعليمى واحد ، والمنهج الاستردادى ، الذى يقارن بين فترتين تاريخيتين مختلفتين فى بلد واحد [٤٠]٠

وقد استغل بيريداى هذه المناهج جميعا ، فى دراسته الممتعة لمشكلات تعليمية مختلفة ، بطرق او مناهج مختلفة ، فى كتابه [المنهج المقارن فى التربية] ، او [الطريقة المقارنة فى التربية] ، فقد خصص الفصل الثالث منه [٤١] لدراسة نظام التعليم فى بلد واحد ، هو : بولندا ، على اساس ان " معالجة الموضوع على هذا النحو لها ايضا قيمتها من وجهة نظر التربية المقارنة " [٤٢]، وخصص الفصل السابع لدراسة [المشكلة اللغوية] فى بلد واحد ايضا ، هو : الاتحاد السوفيتى [٤٣] ، وخصص الفصل العاشر

للحديث عن [البحث والتدريس] فى بلد واحد ايضا ، هو : الولايات المتحدة [٤٤]٠

كذلك خصص الفصل الرابع للمقارنة بين نظامى التعليم فى بلدين متناقضين ايديولوجيا ، هما الولايات المتحدة ، والاتحاد السوفيتى [٤٥] ، وخصص الفصل الثانى للمقارنة بين بلدين متقاربين ثقافيا ، هما فرنسا وتركيا [٤٦] ، على اساس ان لكليهما تراثا تربويا واحدا ، كانت فرنسا فيه هى الاصل ، الذى عنه نقلت تركيا ، وعلى اساس ان كليهما مركزى ، فرض فيه الاصلاح التربوى من اعلى [٤٧]٠

كذلك خصص بيريداى الفصل الخامس لمناقشة [اعداد المعلمين] فى ثلاثة بلاد ، هى : انجلترا وفرنسا والمانيا الغربية [٤٨] ، على اساس ما بينهما من اتفاق ، فى المعاناة من النقص فى المدرسين بعد الحرب ، بينما خصص الفصل السادس [٤٩] لمعالجة [ادارة المنهج المدرسى] فى اربعة بلاد مختلفة ايديولوجيا ، هى الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى وفرنسا وانجلترا ، وهو يركز فى دراسته على " المتشابهات " فى"تحليله المقارن" ، بينما كان فى الفصل الخامس قد ركز على " المتغيرات " ، بهدف " الوصول الى رؤية اوضح للمشكلات التربوية المتشابهة ، وبالتالى الى اكتشاف القوانين العامة ، القابلة للتطبيق " [٥٠]٠

وقريب مما فعله بيريداى فى كتابه ، ما فعله نيقولا هانز فى كتابه [التربية المقارنة] ، وسوف نعرض لفصوله ، فى تقديمنا للفصل الثالث [القوى الثقافية] فيما بعد ، وما فعله كاندل ، وما فعله غيرهم من علماء التربية المقارنة ٠

المنهج المقارن وخطواته

وقد اطلق على " المنهج المقارن " فيما قبل اسماء متعددة ، كان كل منها يعكس طبيعة المرحلة التى تمر بها التربية المقارنة فى تطورها ، ولكن كلا منها كان يمس جانبا واحدا منها فقط ، فاطلق عليه [منهج الاستعارة] ، وواضح انه سمى كذلك فى مرحلة ، كان الهدف من التربية المقارنة فيها ، هو نقل واستعارة نظم التعليم فى البلاد المتقدمة ، حيث ثبت خطأ الهدف وخطأ المنهج معا . كما اطلق عليه [المنهج الوصفى] فى تلك المرحلة ايضا ، او بعدها بقليل،ولازال البعض يطلقونه حتى الان عليه.

بيد ان التربية المقارنة ليست مجرد وصف لنظم التعليم ومشكلاته ، حتى يكون [المنهج الوصفى] ، هو منهج البحث فيها .

كما اطلق عليه [المنهج التحليلى] ، او [المنهج التفسيرى] ، بعد انتقال التربية المقارنة الى المرحلة الثالثة من مراحل نموها [مرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها] ، واطلق عليه فى تلك المرحلة ايضا : [منهج القوى والعوامل] ، واسمه اكثر تحديدا من [المنهج التحليلى او التفسيرى] ، ولكن احدهما [المنهج التحليلى ، ومنهج القوى والعوامل] لايدل الا على جانب واحد فقط من الجوانب العديدة التى تتناولها التربية المقارنة . واخيرا اطلق عليه [المنهج العلمى] ، فى المرحلة الاخيرة ، غير ان [المنهج العلمى] اسم كبير ، يشمل كل المناهج المستخدمة فى العلوم ، الطبيعية والانسانية ، التربوية وغير التربوية ، وهو - نتيجة لذلك - لايدل على شىء على الاطلاق .

ومن ثم كان [المنهج المقارن] هو انسب المناهج المستخدمة ، واكثرها دلالة على التربية المقارنة ، واكثرها شمولا للمناهج الفرعية المستخدمة فيها .

اما خطوات هذا المنهج المقارن ، فانه لايمكن تحديدها مسبقا ، اذ " تتوقف الطريقة التى يتبعها الباحث فى الدراسة المقارنة على الغرض من

بحثه" [٥١] ؛ وما اذا كان للمتعة العقلية ، او للهدف العلمى الاكاديمى ، او لهدف نفعى اصلاحى - كما تتوقف على طبيعة المشكلة ، والبلاد موضوع الدراسة .

ويمكن ان نستعرض هنا طرقا متعددة ؛ لاستخدام خطوات هذا [المنهج المقارن] :

أ - الاحساس بمشكلة من المشكلات التى تعترض النظام التعليمى ؛ وافتراض " فرض او فروض للبحث ، تعقبها دراسة استكشافية ، توفر الاساس للملاحظة الشاملة لكل ما يجرى فى النظام التعليمى ، وتحدد ماينبغى عمله ، من مقابلات ، واستطلاع للاراء ، واختبارات للطلاب " [٥٢] ، وجميع البيانات والاحصاءات وتنظيمها وتبويبها ، ثم تحليلها وتفسيرها ، والربط بينها وبين القوى الثقافية التى اثرت فيها ، وادت اليها .

وتستخدم هذه الطريقة ، اذا كان الهدف من الدراسة نفعيا اصلاحيا ، وهى الطريقة المستخدمة فى الرسائل العلمية ، للحصول على الماجستير او الدكتوراه فى التربية المقارنة ، والمستخدمة فى كل دراسة نفعية اصلاحية ، غير الحصول على درجة علمية .

وعادة ما يبدا الباحث - بعد عرض المشكلة والغرض من البحث وخطة الدراسة - بعرض تاريخى للبلد ، يصف بعده المشكلة فى وضعها الراهن ، مستخدما فى ذلك الاحصاءات والبيانات والقوانين وغيرها ، ثم يلقى عليها الضوء بالتفسير والتحليل ، مستخدما القوى الثقافية المختلفة ، وقد يكون تفسيره وتحليله فى اثناء العرض ، او بعد العرض الوصفى للمشكلة والنظام ؛ ثم ينتقل بعد ذلك الى ما يراه من حلول ملائمة .

وقد يضع الدارس هنا بعض المعايير ، من فلسفة التربية والمناهج وعلم النفس ، يسترشد بها فى اظهار المشكلات ، واقتراح الحلول .

وقد يبدا بجمع سمات عامة للتعليم ، اذا كان يقارن بين بلدين ينتميان لمجموعة واحدة من البلاد ، او بين اقليمين فى بلد واحد ، وقد يبدا بالاسس والمعايير ، اذا كان يقارن بين بلدين ينتميان لمجموعتين من البلاد ، تتناقضان ايديولوجيا .

٢- دراسة الحالة ، سواء فى ذلك دراسة نظام التعليم فى بلد من البلاد ، او دراسة مشكلة من مشكلاته ، بهدف الاصلاح ، او بهدف المتعة العقلية ، او للهدف العلمى الاكاديمى - وفى هذه الحالة يمهد للدراسة - عادة - بعرض تاريخى ، ثم يتلوه مسح للنظام التعليمى ، مع تركيز على المشكلة - ان كان الهدف ابراز هذه المشكلة ، ثم بيان القوى الثقافية التى ادت اليها ، ثم عرض بعض التوصيات - بناء على ذلك ٠

٣- البدء بعرض القوى الثقافية ، ثم بيان انعكاسها على التعليم ، فى فترتين تاريخيتين فى بلد واحد [مثل ثورة ١٩١٩ وثورة ١٩٥٢ فى مصر مثلا ، او نظام التعليم فى الاتحاد السوفيتى قبل الثورة البلشفية وبعدها ، وهكذا] ٠

وواضح ان الغرض من مثل هذه الدراسة هو المتعة العقلية ، او الهدف العلمى الاكاديمى ، دون الهدف الاصلاحى ٠

وعادة ما يبدا الدارس بعرض القوى الثقافية ، ثم بيان انعكاسها على التعليم فى كل فترة ، ثم يختم دراسته عن الفترتين بفصل يجمع[المتغيرات]التى حدثت فى [الشخصية القومية] ، وانعكاسها على التعليم ٠

وقد يبدا قبل ذلك كله ، بمقدمة تاريخية ، تلقى الضوء على تلك [الشخصية القومية] عبر عصورها التاريخية ٠

٤- البدء بعرض الاطار الايديولوجى العام فى مجموعة من البلاد ، ثم بيان انعكاسه على التعليم فى تلك البلاد ، كما تم فى الفصول الاخيرة من هذا الكتاب ، عن البلاد الرأسمالية ، والبلاد الشيوعية ، وبلاد العالم الثالث ٠ وكل فصل من هذه الفصول ، يمكن ان تتسع دراسته ، لتكون دراسة مستقلة ، كما حدث - ويحدث - فى دراسات عن التعليم فى البلاد الاشتراكية ، او الرأسمالية ، او المتخلفة ، او المتقدمة ٠٠٠ الخ ٠

وعادة ما يبدا الدارس مثل هذه الدراسة ، بعرض الاطار الايديولوجى العام ، ثم بيان القوى الثقافية المؤثرة فيه ، ثم يختم دراسته بتوضيح تطبيقاته على البلد - او البلاد - موضوع الدراسة ، كما سنرى فيما بعد ٠

وواضح ان غرض مثل هذه الدراسة هو المتعة العقلية ، او الهدف العلمى الاكاديمى ، وقد يشير الكتاب فى نهاية دراسته الى بعض الاصلاحات التى يراها - فى ضوء الاطار الايديولوجى ، والقوى الثقافية المؤثرة فيه .

٥- البدء بعرض للنظرية السياسية او الاقتصادية او الفكر الدينى ، ثم بيان انعكاسها على التعليم ، ويبدا فى مثل هذه الطريقة بالنظرية وتطبيقاتها المختلفة ، وانعكاساتها على بقية القوى الثقافية ، ثم انعكاس ذلك كله على التعليم ، فى مجموعتين متناقضتين من البلاد [الشيوعية والرأسمالية - الديمقراطية والديكتاتورية - الدينية والعلمانية ، وهكذا] .

وبجانب هذه الطرق الخمس ، طرق اخرى عديدة ، لايمكن عدها ولا حصرها ، لان الامر فى النهاية يتوقف على شخصية الباحث ذاته ، وغرضه من بحثه ، وثقافته العلمية ، وميوله واهتماماته الشخصية ، وما يطرا عليه من ظروف اثناء قيامه ببحثه ، فكثيرا ما يخطط الباحث لبحثه بطريقة معينة ، ثم اذا به - من تلقاء نفسه - يحس بانه اخطأ ، وبانه محتاج الى تعديل خططه ، اذ تفرض عليه الدراسة نفسها الطريق الذى يجب ان يسلكه ، والطريقة التى يجب ان يتبعها ، فمناهج البحث فى التربية المقارنة ، وفى غيرها من العلوم التربوية وغير التربوية ، لم - ولن - تكون [قيدا] يقيد الباحث ، بقدر ما هى [عون] له ، فى سعيه للوصول الى الحقيقة ، وتحقيق الهدف المنشود ، وبمقدور اى باحث ان [يبتدع] منهجا جديدا يلائمه ، ويصل به الى هدفه ، بشرط ان يكون هذا المنهج متفقا مع طبيعة العلم الذى يبحث فيه ، وبشرط ان يكون الباحث قد اعد اعدادا علميا سليما ، وقرا لاعلام التربية المقارنة ، وعرف المناهج الممكن استخدامها ، فليست هناك - على حد تعبير والدمار كمفرت - " عقلية علمية " ، و " لكن توجد من ناحية اخرى الطريقة العلمية ، القائمة على التجربة والتحليل وتفسير الظواهر " .

" ويتوقف استخدام الطريقة العلمية على وجهها الصحيح ، على الاستعداد الفطرى للمرء ، وعلى النظرة التى اكتسبها من خلال ثقافته وخبرته"[٥٣] ، وذلك لان " الافكار لا تنبع من فراغ ، ولكنها يجب ان

تأتى من مكان ما " ، و " تكون للافكار فرصة احسن لتخلق ،" اذا ما توفرت محركات معينة ، كالرحلات والاتصالات الشخصية والهوايات البناءة ، والقراءة والكتابة ، واستعارة الآراء وتنميتها ، والربط بينها وتغييرها ، والربط بين حقائق جديدة ، ومحاولة تطبيق تكنيكات وافكار من ميادين مختلفة " [٥٤] ، وبذلك وحده " يمكن تنمية التفكير الخلاق والبناء ، كاية مهارة اخرى ، الى اعلى درجة من الكفاية " [٥٥] - وقد اشرنا الى بعض ذلك ، عند حديثنا عن [صعوبات البحث فى التربية المقارنة]٠

هوامش الفصل الثانى

1-Foskett.D.J.How to find out Educational Resarch ;2nd edition,pergamon press,London,1967,p.91

٢ـارجع ـ على سبيل المثال ، لاالحصر ـ الى المراجع التالية :

أ ـ احمد سعيد دويدار : الاستثمار فى التدريب والبحوث ـ معهد التخطيط القومى ـ مذكرة رقم [١٠٥]ـ ١١ ديسمبر ١٩٦١،ص٣.

ب ـ محمود عثمان احمد : المقررات الوظيفية للخدمات التعليمية وأثرها على اقتصاديات التعليم [الجمهورية العربية المتحدة ـ وزارة التربية والتعليم ـ مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية ـ لجنة اقتصاديات التعليم]ـ الادارة العامة للوثائق التربوية ـ مركز التوثيق التربوى ـ ١٧٩١، ص ١.

جـ ـ الدكتور صلاح الدين نامق : مشكلة السكان فى مصر ، دراسة اجتماعية اقتصادية ـ مكتبة النهضة المصرية، ص ٩٨.

٣ـ الدكتور عثمان المفتى : " المفاعلات الذرية " ـ الذرة فى خدمة السلام ـ مجموعة المحاضرات ، التى ألقيت بالمؤتمر السنوى السادس والعشرين ، للمجتمع المصرى للثقافة العلمية ، الذى عقد فى المدة من ٣١ مارس الى ٥ ابريل ١٩٥٦ ـ رقم [٢٧] من [الالف كتاب] ـ مكتبة مصر ، ص ٢٠٣.

٤ـ دكتور عبد الحميد احمد امين : الطاقة الذرية ، ماضيها وحاضرها ومستقبلها ـ رقم [٦]من[الالف كتاب] ـ مكتبة النهضة المصرية ـ ١٩٥٦،ص٦٦.

٥ـ ارجع الى :

-QUATTLEBAUM,CHARLES A.: "Federal Policies and pratices in Higher Education"-The FEDERAL GOVER-

MENT AND HIGHER EDUCATION,The AmericanAssembly Columbia University; EnglewoodCliffs,Prentice-Hall Inc.,N.J.1960,P.29

-وارجع الى :

-BUSH,VANNEVAR : Science,The Endless Frontier,A Report to the President,July 1945;United States Printing Office,Washingtion,1945.P.3

٦-لازالت المطبعة العربية تخرج لنا كل عام عشرات الكتب والمقالات والدراسات، تحمل عنوان [الدراسة المقارنة] لمسألة من مسائل التربية بدون ان تتعدى وصف نظم التعليم فى بلاد مختلفة .وواضح أن مثل تلك الكتب والدراسات ، لاتتصل - منهجيا - بالتربية المقارنة ، فى شئ .

٧-الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة، فى التربية المقارنة - عالم الكتب - ١٩٧٤،ص ٥٢ .

٨-فى الوقت الذى صدر فيه هذا الكتاب ، صدر للمؤلف مشتركا مع الدكتور عبد الغنى النورى - كتاب آخر بعنوان [نحو فلسفة عربية للتربية]ورد ضمن مراجع هذا الكتاب ، وقد تمت الدراسة فيه بطريقة مقارنة . وهو خير دليل على اتساع مجالات البحث فى التربية المقارنة .

9-KANDEL I L.:Compartive Education,Houghton Miffin Company ,Boston,1933,P.XIX,from the introduction.

10-DIXON,WILLIS: Society, Schools and Progress in Scandinavia; Pergamon press Ltd., 1965,p.VIII,IX, from the Indroduction, by EDMOND KING[Comparative Studies]

١١ـ الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة
[مرجع سابق] ، ص ٤٧.

١٢ـ الدكتور محمد عزيز الحبابى : من الحريات الى التحرر - من [مكتبة الدراسات الفلسفية] - دار المعارف بمصر - ١٩٧٢ ، ص ٢٠٤.

13-MUKHERJEE,L.:Compartive Educcation;Third Edition Allied publishers,India,1975,pp.1,2.

14-KANDEL,I.L.:"The Study of Comparative Education" Educational Forum ; Vol. XX Nov.1955,p.5 .

15-KANDEL.I. L. : "The Methodology of Comparative Education"- INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION, VOL.3,1959,p.273.

16- KAZAMIAS,ANDREAS M. and MASSIALAS,BYROON G.; Op.Cit.,p32.

17- Ibid., p. 4.

١٨ـ مما يلفت النظر ، ان [تاريخ التربية] فى كلية التربية جامعة عين شمس يتبع [قسم التربية المقارنة] ، وان [التربية المقارنة] و [الادارة التعليمية] يكونان قسما واحدا يحمل هذا الاسم ، وذلك امر غريب حقا ، الا انه اثر من آثار [كراسى الاستاذية] التى قضى عليها القانون رقم ٤٩لسنة ١٩٧٢بشأن تنظيم الجامعات ، ولكنه لم يقض - كما يبدو - على

اثارها بعد .

١٩- دكتور محمد قدرى لطفى : دراسات فى نظم التعليم - مكتبة مصر ، ص ٨.

20- HOLMES, BRIAN : Problems in Education,A Comparative Approach ; Routledge and Kegan Paul Litd., London, 1965, p.23

٢١- الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة [مرجع سابق] ص ٢٦.

٢٢- فى مثل هذه الحالة ، يبدو التفريق بين المراجع - او مصادر الدراسة - الاصلية ، ومصادر الدراسة الثانوية ، امرا مستحيلا.

٢٣- الدكتور عبد الرحمن بدوى : مناهج البحث العلمى - دار النهضة العربية - ١٩٦٣، ص ٧ - من التنبيه .

٢٤- المرجع السابق ، ص ٣ .

٢٥- المرجع السابق ، ص ٧ - من التنبيه .

٢٦- المرجع السابق ، ص ٨٢.

٢٧- المرجع السابق ، ص ١٩.

٢٨- المرجع السابق ، ص ١٣٠.

٢٩- الدكتور عبد الباسط محمد حسن : أصول البحث الاجتماعى - الطبعة الثانية - مطبعة لجنة البيان العربي - ١٩٦٦ ، ص ٣٢.

٣٠- الدكتور عبد الرحمن بدوى [مرجع سابق] ص ١٩.

٣١- المرجع السابق ، ص ١٩.

٣٢- المرجع السابق ، ص ١٨.

٣٣- المرجع السابق ، ص ١١٧.

٣٤- المرجع السابق ، ص ١٣.

٣٥- الدكتور زكى نجيب محمود : تجديد الفكر العربى - الطبعة الثانية - دار الشروق - ١٩٧٣، ص ٢٤،٢٥.

٣٦- دكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة ، فى التربية المقارنة [مرجع سابق] ،ص ٥٢،٥٣.

٣٧- المرجع السابق ، ص ٦٢.

٣٨- ليس هناك ما يسمى [بالمنهج العلمى] حقيقة ، اذ المناهج الخمسة التى تحدثنا عنها ، انما هى مناهج علمية ، والقائلون بالمنهج العلمى ، انما يقصدون به [المنهج التجريبى] ، او [منهج الاستقراء] ونحب ان ننبه هنا الى الفرق بين [المنهج العلمى] ، الذى يشمل مناهج البحث الخمسة ، و[الاسلوب العلمى] فى معالجة المشكلات او فى التفكير مثلا .

٣٩- دكتور محمد الهادى عفيفى : فى اصول التربية[مرجع سابق] ص ٣٢٣،٣٢٤.

٤٠- ارجع الى اسماء هذه المناهج الفرعية والفروق بينها فى:
- دكتور عبد الغنى عبود : "التربية المقارنة" - الباب الاول من : فى التربية المقارنة - الطبعة الاولى - عالم الكتب - ١٩٧٤ ، ص ٣٨ - ٤٠.

41- BEREDAY, GEORGE Z.F.: Comparative Method in Education ; Oxford & Ibh Publishing Co., Calcutta, 1967, pp. 55 - 69.

42- Ibid ., p 56.
43- Ibid., pp. 131 - 142.
44- Ibid., pp 171 - 197
45- Ibid., pp 70 - 92.
46- Ibid .,pp.29 - 51.
47- Ibid., pp. 42 - 43 .
48- Ibid., pp 93 - 109.
49- Ibid., pp 110- 128.
50- Ibid .,pp. - 110.

٥١-دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة [مرجع سابق]، ص ١٩.

٥٢- دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى [مرجع سابق] ص ٣٤، ٣٥.

٥٣- والدمار كمفرت : فتوحات علمية - ترجمة يوسف مصطفى الحاروني - مراجعة الدكتور عبد الفتاح اسماعيل - رقم [٥١٣] من [الألف كتاب] - مؤسسة سجل العرب - ١٩٦٤ ، ص ٢٥٤.

54-KILIAN,RAY A.: "GREATIVITY :pearl of Great price" -PRINCIPLES OF SUPERVISORY MANAGEMENT,part 1 Supplemental Reading ; American Managementt Association , 1968,p.144.

55- Ibid.,p.142.

الفصل الثالث

القــوى الثقافيــة

للدكتور عبد الغني عبود

الفصل الثالث

القــوى الثقافيــة (*)

تقديم :

يقسم هانز القوى – أو العوامل – الثقافية المؤثرة في نظم التعليم ، الي ثلاث مجموعات من العوامل ، هي : مجموعة العوامل الطبيعية ، ومجموعة العوامل الدينية ، ومجموعة العوامل الدنيوية (١) .

وهو يقصد بالعوامل الطبيعية ، العوامل التي لا دخل للانسان فيها ، وهي العوامل الجنسية أو العنصرية ، والعوامل اللغوية ، والعوامل الجغرافية والاقتصادية .

ويقصد بالعوامل الدينية ، العوامل التي تتصل بمسائل العقيدة الدينية ، وفهم الدين ، وقد اختار منها ثلاثة مـــذاهــــب دينية مسيحية أوربية ، هى : الكاثوليكية والانجليكانية والبيوريتانية (٢) .

ويقصد بالعوامل الدنيوية ، العوامل التي تتصل بالحركات الانسانية ، أي التي توصل اليها الانسان لاصلاح عالمه ونظام حياته ، وقد اختار منها الحركات : الانسانية والاشتراكية والقومية والديموقراطية .

أما العوامل التاريخية ، فهى منتشرة هنا وهناك فيما يكتب عن بقية العوامل ، وان كان يسهب في الحديث عنها ، عند حديثه عن مجموعة العوامل الدنيوية ، وكذلك مجموعة العوامل الدينية .

(*) هو الفصل الرابع من كتاب (الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة) ، الذي نشرت (دار الفكر العربي) بالقاهرة ، طبعته الأولى سنة ١٩٧٦ ، وطبعته الثالثة سنة ١٩٨٠ .

ورغم أن هانز يبـــدو أنه قــد أحاط (بالشخصية القومية) ، ابتداء مــن أعمــاق نفسها (العوامل الدينية) ، الى العالم المحيط بها (العوامل الطبيعية) ، مرورا بالحركات التي صنعتها بأيديها ، لتحدث تكيفا وتوافقا بين أعماق النفس ،والعالم الخارجي المحيط بها - فاننا لا نوافقه علي هذا الفصل بين العوامل ، في ثلاث مجموعات كبري ، يبدو منها أن هناك انفصالا بينها ، فتبدو الحركة الانسانية (العوامل الدنيوية) مثلا ، وكأنها بمعزل عن المذهب الانجليكاني (العوامل الدينية) ، أو العوامل الإقتصادية (العوامل الطبيعية) مثلا ، مع أن من يقرأ تاريخ أوربا في عصر الاصلاح ، يرى الارتبـــاط واضحـــا بين العوامـــل الثلاثة ، كما رأينا عند حديثنا عــــن (الآيديولوجيا والتربية في ألمانيا) ، في الفصل الاول (٣) .

ان (الشخصية القومية) ، يصعب (تمزيقها) علي هذا النحو ، وذلك لأنها ليست أجزاء مشتتة وانما هي (نسيج عام) ، تتكامل عناصــره (العوامل والقوي الثقافية المؤثرة فيه) وتتفاعل ، و " تتحدد معالمه من خلال اتصاله بها ، وتفاعله معها ، فهذا التفاعل بين تلك العوامل ، هو الذي يشكل كل عامل منها ، ويبرزه علي الصورة التي يبدو عليها ، تماما مثلما يشكل الثقافة العامة للمجتمع ، فيفرق بين ثقافة مجتمع ، وثقافة مجتمع آخر " (٤) .

ثم ان هذه العوامل ليست علي درجة واحدة من الأهمية ، في تأثيرها في تلك (الشخصية القومية) ، كما يوحي بذلك تقسيم هانز ، بل ان لكل (شخصية قومية)(مفتاحا) ، يطبع بقية العوامل بطابعه ، فبينما نجد العوامل السياسية هي المفتاح الي فهم تلك الشخصية في الغرب (الديموقراطية) ، نجد العوامل الاقتصادية هي (المفتاح) الي فهمها في الشرق (الشيوعية)؛ ونجد العوامل التاريخية هي (المفتاح) الى فهمها في البلاد الآخذة في التقدم ، والعوامل الجنسية أو العنصرية هي (المفتاح) الي فهمها في جنوب أفريقيا واسرائيل ، وهكذا - رغم اتفاق علماء التربيـــة المقارنة ، علــى ان تاريــخ كل بلــد ، هو المدخـــل الاساسي ، الى فهم (الشخصية القومية) - كما سبق .

والعوامل أو القوي الثقافية المؤثرة في تلك (الشخصية القومية) - وبالتالي في نظم التعليم -

عموما سبعة (٥) ، هي :

١- العوامل التاريخية .

٢- العوامل الجغرافية .

٣- العوامل الاقتصادية .

٤- العوامل السياسية .

٥- العوامل الدينية .

٦- العوامل العنصرية .

٧- درجة التقدم الحضاري .

أولا – العوامل التاريخية :

يقسم هاربيسون Harbison ومايرز Myers في دراستهما الشهيرة للتعليم ، وأثره في النمو الاقتصادي، والتي يربطان فيها بين درجة التقدم الاقتصادي التي حققها البلد ، وبين مدي كفاية نظامه التعليمي ، والقوي البشرية المتوفرة لديه – يقسمان بلاد العالم الي أربعة مستويات ، هي (٦) :

١- البلاد المتخلفة Underdeveloped : وهي أقل بلاد العالم مستوى ، من حيث الدخل الفردي والقومي ، وكفاية النظام التعليمي ، ومن أمثلتها – في نظرهما : أثيوبيا وأفغانستان والسودان ، وغيرها .

٢- البلاد الآخذة في التقدم Partially Developed Countries :

وهي البلاد التي بدأت تسير في طريق التقدم منذ فترة بسيطة ، وسارت في هذا الطريق شوطا محدودا ، ومن أمثلتها في نظرهما : ليبيا وتونس ولبنان وباكستان والعراق وغيرها .

٣- البلاد المتقدمة قليلا **Semi- advanced Countries** :

وهي البلاد التي بدأت تسير في طريق التقدم منذ فترة أطول ، وقطعت في طريق التقدم شوطا أبعد من الشوط الذي قطعته البلاد الآخذة في التقدم ، ومن أمثلتها - في نظرهما : الهند ويوغوسلافيا ومصر ، وغيرها.

٤- البلاد المتقدمة **Advanced Countries** :

وهي البلاد التي قطعت في طريق التقدم شوطا كبيرا ، مكنها من أن تحتل في عالم اليوم مركزا قياديا ، ومن أمثلتها - في نظرهما - الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي وفرنسا وانجلترا والدنمرك ، وغيرها .

واذا كان هاربيسون ومايرز ، يعتمدان في تقسيمهما هذا ، علي المؤشرات الثلاثية ، التي اتخذا منها عنوانا لكتابهما ، وهي : التعليم ، والقوي البشرية ، والنمو الاقتصادي (الدخل الفردي والقومي) ، فان دي برونفنماجر **De Bronfenmajer** يعتمد - في تقسيم آخر له - علي مؤشر واحد ، هو (الاستقرار) ، وعلي اساس هذا المؤشر ، يقسم بلاد العالم المعاصر الي نوعين اثنين ، هما كالتالي :

١- البلاد المتقدمة **Advanced Countries**

٢- البلاد التي تمر بفترة انتقال **Transitional Countries**

ويتوم منطق دي بروننماجر ، في تقسيمه هذا ، على أساس ان " المجمعات المتقدمة قد وصلت الى مستوى عظيم ، فيما يتصل بالتنظيمات الاساسية ، الخاصه بمؤساستها " ، بينما" نفس المصطلح (التى تسير في طريق التقدم) او (التي تمر بفترة انتقال) Transitional يدل على أن هناك تغيرات جذرية Structural وثقافية ، في طريقها الى الحدوث ، في مختلف مرافق المجتمع " (٧) بهدف الوصول الى مستوى البلاد المتقدمة ، ولذلك فانها تتسم- مهما بلغ الشوط الذى قطعته في طريق التقدم- (بعدم الاستقرار).

وسواء ملنا الى تقسيم هاربيسون ومايرز، أو الى تتقسيم دي برونفنماجر ، فان هناك حقيقة أساسية تفرض نفسها علينا ، وهى ان التقدم والتخلف لم يعودا، في عصر التقدم التكنولوجى المعاصر متوقفين على ما يتوفر لدي البلاد من مصادر طبيعية للثروة ، بل على ما يتوافر لديها من مصادر بشرية .

فاليابان وسويسرا والدنمراك ـ وكلها تحتل في تقسيم هاربيسون ومايرز ، مستوى البلاد المتقدمة - بلاد فقيرة في مصادر الثروة الطبيعية بها ، بينما تعتبر السعودية في هذا التقسيم من البلاد المتخلفة ، ولبيبا من البلاد الاخذة فى التقدم مع ان الذهب الاسود يتفجر من باطن ارضهما بغير حساب .

فاليابان " كانت أفقر من جارتيها الهند والصين في مواردثروتها الطبيعية ، ومع ذلك سبقتهما بمراحل. والمدارس الثانوية العامة في الدنمرك ، مكنت قواها العاملة المتعلمة ، من ان تكيف نفسها بسهولة مع الوضع الجديد ، الناتج عن فتح وانشاء المزارع في العالم الجديد ، وعن تغيير اقتصادها من اقتصاد مبني على الزراعة التقليدية ، الى اقتصاد مبني على الزراعة الحديثة " (٨) .

ويعود سر ذلك التقدم الياباني ، الذي يقوم علي غير أساس من المصادر الطبيعية ، الي تولي الامبراطور ميجي Mili الحكم ، " بعد ما يقرب من ثلاثة قرون من الانقطاع . وبتقدمه بدأت مرحلة اليابان الحديثة " حيث " تبين الامبراطور ميجي ومعاونوه أهمية التعليم ، فعملوا علي

انشاء نظام عام للتعليم الالزامي الشامل " ، " ولم تأت سنة ١٩٠٠ الا وكانت هناك أربع سنوات من التعليم الالزامي الاجباري ، امتدت فيما بعد الي ست سنوات ، من سن ٦ الي ١٢ سنة " (٩) ، ثم زادت اليوم الي تسع سنوات ، أي حتي نهاية المرحلة المتوسطة ، وهي علي وشك أن تصل الي ١٢ سنة ، أي الي نهاية المرحلة الثانوية ، " ويعد الأمر مسألة وقت فقط ، قبل أن تتجاوز (نسبة القبول فيها) ٩٠ ٪ " (١٠)

وأكثر من ذلك أن اليابان قد دمرت تماما في الحرب العالمية الثانية ، كما دمرت منشآتها الاقتصادية ، ولكنها استطاعت بما لديها من (قوي بشرية) ، كانت قد (أستثمرت) الكثير في تنميتها ، أن تعود الي ما كانت عليه من قوة قبل الحرب ، في أقل من ربع قرن من الزمان ، لتشغل " المركز الاقتصادي الثالث في العالم بعد الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي " (١١) .

ويعود هذا التقدم الياباني الهائل ، الذي لا يقوم علي أساس من مصادر الثروة الطبيعية بالدرجة الاولي – الي اهتمام اليابان في مطلع القرن الحالي بالتعليم اهتماما كبيرا ، حيث " أسرفت " – علي حد تعبير هاربيسون ومايرز – " في استثماراتها في التعليم ، بالنسبة لنصيب الفرد من الدخل القومي " ، و " بدأت بوضع استثمارات ضخمة في نظامها التعليمي " (١٢) ، كما يعود ذلك التخلف الواضح في البلاد المتخلفة ، رغم توفر مصادر الثروة الطبيعية في بعضها ، الي أهمالها لنظم التعليم بها ، مما أدي الى انتشار الامية ، مما يؤكد أن " ثمة معامل ارتباط مرتفع بين معدلات التلاميذ المقيدين في المدارس ، وبين نصيب الفرد من الدخل القومي ، ومعامل لرتباط مرتفع بين معدل المقيدين في المدارس الابتدائية والثانوية معا ، ومعدل النمو في الدخل القومي ، كما يوجد هذا الارتباط المرتفع بين معدلات الأمية ، وبين نصيب الفرد من الدخل القومي " (١٣) .

وما قيل عن اليابان ، يمكن ان يقال عن الدنمارك وسويسرا ، من بين البلاد التي لاتتوافر لديها المصادر الطبيعية للثروة ، كما يمكن أن يقال عن البلاد المتقدمة الاخري ، التي تتوفر لديها

تلك المصادر ، كالولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي ، كما يمكن أن يقال عن الصين ، وان كانت قد بدات تقدمها الحقيقي بعد الحرب العالمية الثانية ، الاأن جديتها في نشر التعليم قد عوضت الماضي الذي فاتها كثيرا .

ويؤكد ماكرجي **Mukerjee** هذه الحقيقة ، فيما يعرضه من حقائق عن الهند ، وهي احدي بلاد المستوي الثالث في تقسيم هاربيسون ومايرز (البلاد المتقدمة قليلا) ، وعن البلاد المتقدمة ، ومن هذه الحقائق ما يتعلق بالاتفاق علي التعليم ، بالنسبة للدخل القومي ، وبترجمة هذا الاتفاق الي خدمة تعليمية ، وان كان يقتصر علي التعليم في المرحلة الاولي ، وبوصفه المؤشر الأكبر على الاهتمام بالتنمية البشرية ، لان هذه المرحلة هي مرحلة الشعب كله ، والحضارة والتقدم في العصر الحديث ليست حضارة القلة التي تقود التقدم ، بل حضارة الشعب كله ، الذي يستفيد بهذا التقدم وينفذه فعلا .

ويوضح ماكرجي أن " الإنفاق على التعليم في الهند يقل عن ٣ ٪ من الدخل القومي ، ومقارنا بـ ٧ ٪ في الاتحاد السوفيتي ، و٥ر٦ ٪ في الولايات المتحدة ، و٧ر٥ ٪ في اليابان . وبالنسبة للتعليم في المرحلة الاولى ، نجد عدد التلاميذ بالنسبة لكل ألف من السكان لا يتعدى ٧٨ في الهند ، مقارنا ب ١٢٣ في الصين ، و ١٣٤ في الاتحاد السوفيتي ، و١٣٥ في اليابان ، و١٦٣ في الولايات المتحدة " (١٤) .

ومعني ذلك أن العوامل التاريخية هي التي تقف بالدرجة الأولي وراء التقدم والتخلف في عالم اليوم ،ووراء درجة هذا التقدم أو ذلك التخلف ، فان البلاد المتقدمة قد أتيح لها - غالبا - أن تنتقل بعد عصر الاصلاح في أوربا . من عصر الي عصر ، في طريق القوة ، معتمدة علي العلم ، وعلي استغلال هذا العلم - بعد ذلك بترجمته الي مخترعات ومكتشفات تكنولوجية ، تغير وجه الحياة علي ارضها ، وتجلب الخير والرفاهية لأبنائها ، حتى وصلت اليوم الي تلك القمة التي تتربع عليها من قمم التقدم .

ومن البلاد المتقدمة ، بلاد أتيح لها أن تبدأ تقدمها منذ ثلاثة قرون (بعد الاصلاح) ،

ومنها بلاد أخري لم تبدأ تقدمها الابعد ذلك بما يقرب من قرن من الزمان (اليابان) ، أو بأكثر من ذلك قليلا (الاتحاد السوفيتي) ، أو بما يزيد علي ذلك كثيرا (الصين) - الا أن هذه البلاد الاخيرة قد استطاعت - بجديتها في نشر التعليم - أن تعوض بعض الماضي الذي فاتها ، فكانت (جديتها) هذه في نشر التعليم في حد ذاتها (ظاهرة تاريخية) ، غيرت بها وجه الحياة علي أرضها ، باختصارهـا الزمن والوقت ومسافة التخلف ، بثورتها التعليمية خصوصا ، وثورتها علي التخلف عموما ، فوصلت الي نتائج قريبة من تلك النتائج التي وصلت اليها البلاد التي سبقتها علي طريق التقدم بثلاثة قرون ، بل ان بعض هذه البلاد التي بدأت تقدمها متاخرة ، وقد سبقت بالفعل بلادا أوربية بدأت تقدمها منذ ثلاثة قرون ، فقد سبق الاتحاد السوفيتي ، وكذلك اليابان ، كلا من انجلترا وفرنسا مثلا ، علـى طريق التقدم الاقتصادي .

وكانت (الجدية) في الاخذ بالعلم ، ونشر التعليم ، هما المؤشرين اللذين حددا درجة التقدم - أو التخلف - التي وصل اليها كل بلد ، حيث نري البلاد المتخلفة - كما يرينا ذلك الجدول رقم (١) - ينخفض فيها نصيب الفرد من اجمالي الناتج (الدخل) القومي ، وفي الوقت ذاته تنخفض نسبة القيد بمراحل التعليم الثلاثة ، وتقل نسبة المدرسين الي السكان ، كما تقل نسبة العلماء والمهندسين والأطباء وأطباء الأسنان الى السكان أيضا .

أما البلاد المتقدمة ، فهي علي النقيض من ذلك كله ، وبين البلاد المتخلفة والبلاد المتقدمة ، تقع البلاد المتقدمة جزئيا ، والبلاد شبه المتقدمة ، من البلاد المتقدمة وان كنا نجد مشكلات التعليم في البلاد المتقدمة ، تختلف تماما عن مشكلاته ، في البلاد المتخلفة والبلاد المتقدمة جزئيا والبلاد شبه المتقدمة ، وذلك بسبب الأيديولوجيا السائدة في كل من أنواع هذه البلاد ، حسب درجة التقدم الذي تقدمته ، أو التخلف الذي تقع تحت وطاته .

فالبلاد المتقدمة ، يتوفر لديها الدخل الفردي والقومي الكبير ، الذي يمكن أبناءها من أن يعيشوا في حالة من (الرفاهية) ، يقبلون بها علي الحياة في اشراق ، ويقبلون علي العمل في

سعادة ، ويأخذون في حياتهم بالعلم ، ويؤمنون بالتخطيط العلمي ، وبالتنمية العلمية ، بغض النظر عن النظام السياسي أو الاقتصادي الذي يعيشون في ظله ، ولذلك فالحياة في هذه البلاد تتميز بشيء من (الاستقرار) ، وهي - رغم هذا الاستقرار تتطور نحو المستقبل تطورا طبيعيا ، لا حاجة فيه الي (الثورة) ، التي تهز القيم ، وتزلزل الحياة ، وتدفع - أحيانا - الي (التخبط) .فايديولوجيا الحياة في هذه البلاد المتقدمة تقوم علي (الثقة بالنفس) و(التفاؤل) والاقبال علي الحياة ، نتيجة للنجاح ، الذي لا يؤدي إلا الي النجاح .

جدول رقم (١)

« مراحل النمو ، مقدرة على أساس مؤشرات مختارة للمورد البشرى » (*)

المؤشرات	الدول			
	متخلفة	متقدمة جزئياً	شبه متقدمة	متقدمة
نصيب الفرد من اجمالى الناتج القومى (بالدولارات الأمريكية)	٨٤	١٨٢	٣٨٠	١١٠٠
نسبة القيد بالمرحلة الأولى (الابتدائى) ...	٢٢	٤٢	٦٢	٧٣
نسبة القيد بالمرحلة الثانية (الثانوى) ...	٢,٧	١٢	٢٧	٥٩
نسبة القيد بالمرحلة الثالثة (العالى) ...	١,٥	١,٦	٥	١١
المدرسون (المرحلتان الأولى والثانية ، لكل ١٠,٠٠٠ من السكان)	١٧	٨	٥٣	٨٠
العلماء والمهندسون ، لكل ١٠,٠٠٠ من السكان	٠,٦	٣	٢٥	٤٢
الأطباء وأطباء الأسنان ، لكل ١٠,٠٠٠ من السكان	٠,٥	٣	٨	١٥

ويتوفر لهذه البلاد اليوم ، نتيجة لظروفها التاريخية - القريبة أو البعيدة - النظام التعليمي

السليم ، والمباني المدرسية المناسبة ، والمدرسون اللازمون المعدون اعداد جيدا ، كما تتوافر لهذا النظام التعليمي التقاليد الثابتة المرعية ، والقدرة علي الاتصال بالتربية الوطنية ، وعلي التطور وفق تطور الحياة في البلاد ، والنمو بنمو الحياة فيها ونمو الحاجة الي مزيد من التعليم ، أو مزيد من البرامج والمناهج ، نموا لا يؤثر علي بناء النظام نفسه ، بعد أن استقرت دعائم هذا البناء، وزادته الايام صلابة وقوة .

وقد استطاعت كثير من هذه البلاد المتقدمة ، أن تحقق لا بنائها مرحلة تعليميةإلزامية ، كافية كيفا وكما ، حيث تصل هذه المرحلة الي ١٢ سنة (من سن ٦ الي ١٨ سنة) في الولايات المتحدة الأمريكية ، كما تصل في الاتحاد السوفيتي الي المدرسة الثانوية ذات العشر سنوات باكملها ، والى سن السادسة عشرةفي المملكة المتحدة ، والي ٨ سنوات في مدرسة التعليم الاساسي في الدانيمرك ، وذلك في عام ٧٢/ ١٩٧٣ ، ثم الى ٩ سنوات عام ٧٣ / ١٩٧٤ (١٦) ، وكذلك الي سن الخامسة عشرة في اليابان ، وسن السادسة عشرة في فرنسا . (١٧)

كما استطاعت هـذه البلاد أن تفتح أبواب التعليم العـالي لنسبة كـبيرة من أبنائها ، ممن يتمون تعليمهم الثانوي ، سواء كان التعليم العالي من مسئوليات الدولة ، كما هو الحال في الاتحاد السوفيتي والمانيا مثلا ، أويدار ادارة خاصة ، ويدفع المتعلمون فيه مصروفات عالية للحصول عليه ،كما هو الحال في كثير من جامعات الولايات المتحدة وانجلترا وفرنسا - كما يرينا ذلك الجدول التالي رقم (٢) ، حيث ترتفع هذه النسبة أرتفاعا واضحا في الولايات المتحدة ، التي تعتبرأكثر البلاد المتقدمة تقدما علي الاطلاق ، في تقسيم هاربيسون ومايرز ، وباي مقياس اخر من مقاييس التقدم ، كما ترتفع هذه النسبة أيضا في الاتحاد السوفيتي ، الذي يهتم بهذا التعليم اهتماما واضحا منذ الثورة البلشفية ، توفيرا للخبراء والفنيين ، الذين يقودون التطور في البلاد ، والذين استطاعوا أن يدفعوا بالاتحاد السوفيتي الى المركز القيادي الثاني في العالم ، في أقل من نصف قرن من الزمان ، ولذلك نجد البون شاسعا بين البلدين ، سواء من

حيث عدد الطلبة " أكثر من مليون ونصف مليون طالب "، ومن حيث نسبة عدد الطلاب الى عدد السكان في سن التعليم الجامعي (١٩٪) .

ويلي هذين البلدين في فتح أبواب التعليم العالي لمن هم في سن هذا التعليم كندا (٢٢,٥ ٪) ، ثم فرنسا (١٦٪) ، ثم اليابان ١٢,٥٪ ، وهكذا .

جدول رقم (٢)

مقارنة نسبة عدد الطلاب الى السكان فى بعض الدول المتقدمة

(من سن ٢٠ — ٢٤) (١)

البلاد	عدد الطلبة	نسبة الطلبة على عدد السكان ، الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٠ و ٢٤ عاما
الولايات المتحدة	٥ر٥٢٦ر٠٠٠	٤٣ بالمئة
الاتحاد السوفيتى	٤ر٠٠٠ر٠٠٠	٢٤ بالمئة
اليابان	١ر٣٧٠ر٠٠٠	١٣,٥ بالمئة
فرنسا	٥٠٠ر٠٠٠	١٦ بالمئة
ايطاليا	٢٨٤ر٠٠٠	٦,٩ بالمئة
المانيا	٢٨٠ر٠٠٠	٧,٥ بالمئة
كندا	٢٣٠ر٠٠٠	٢٢,٥ بالمئة
بريطانيا	١٦٥ر٠٠٠	٤,٨ بالمئة
السويد	٦٢ر٠٠٠	١١ بالمئة
بلجيكا	٥٤ر٠٠٠	١٠ بالمئة

أما البلاد غير المتقدمة ، بمستوياتها الثلاثة في تقسيم هاريبسون ومايرز ، فان الدخل الفردي والقومي يقل بها كثيرا عنه في البلاد المتقدمة ، كما يبدو من الجدول رقم (١) ، وذلك لانها قد عاشت - عادة - فترة طويلة تحت السيطرة الاستعمارية ، وجاهدت جهادا عنيفا ، حتي تخلصت منها بعد أن بددت - في سبيل تحررها - الكثير من جهودها وطاقاتها ومواردها فخرجت من الاستعمار منهكة محطمة ، لتجد ركب الحضارة العالمية وقد سبقها كثيرا ، ولتحاول اللحاق بهذا الركب ، و" تقطع مسافة التخلف بين واقعها وآمالها ، في وقت قصير ، ووسط تيارات سياسية واقتصادية واجتماعية وعالمية ، تتلاطم كالامواج في عالم اليوم " (١٩). ويتعجل معظم هذه البلاد تلك النهضة ، محاولا (القفز) الى مستوى البلاد المتقدمة ، مما يدفعها الى (التخبط) في كثير من الاحيان فتبدأ بذلك مواردها القليلة ، ولمكانياتها المحدودة دون أن تحقق ما تبغي من تقدم ، أو توفر ما تبعثر من موارد ولمكانيات .

ونتيجة لذلك ، نجدأيديولوجيا غالبية هذه البلاد ، قوامها (عدم الاستقرار) ، وتعجل الحوادث ، وتقليد الحياة في البلاد الغربية ، وتقليد المؤسسا ت المتقدمة الموجودة بتلك البلاد، مما يهدد الكثير منها بمسخ شخصيتها ، وتعطيل نهضتها ، فالقوي الثقافية المؤثرة في ظروف حياة هذه البلاد تفرض عليها " عدم الاستقرار" ،" فالتذمر وحب الفوضى ، والدعايات الظاهرة والمستترة بين الناس ، أصبحت من الأمور المألوفة . وفي هذه الحالة يصعب العمل الايجابي البناء، ومع ذلك فالناس مستعجلون ، يريدون اقتطاف الثمرة لاستقلالهم السياسي ، ويريدونها في الغالب بدون تعب ، وبدون سهر ، وبدون تضحيات ، ويريدونها بعصا سحرية" (٢٠)

ان هذه البلاد لاتزال في (طور التكوين) ان صح هذا التعبير ، فهي لا تزال في حالة من (الثورة) ، تبحث عن نفسها ، ولذلك فهي تعيش (ممزقة) بين القديم والحديث ، وبين الشرق والغرب ، ويساعد علي هذا (التمزق) غلبة الأمية علي أبنائها ، بسبب ما فرض عليها من ظروف وعوامل تاريخية ، كما يساعد عليه اختلاف المشارب الثقافية للأقلية المتعلمة تعليما عاليا منها ، والتي تقود حركة التغيير فيها ، وتوثر في حياة كل الناس ، وكل ما حولها مثبط للعزائم ، ومحطم للهمم ، بسبب الاحجام الفكري العام عن الابتكاروالتجديد ، والصراع بين

القيم القديمة البالية التواكلية ، والقيم الجديدة الدافعة نحو التقدم الذي تنشده .

ان غالبية أبناء هذه البلاد أميون ، والتعليم الابتدائي بها عاجز عن استيعاب الملزمين ، مما يساهم في زيادة جيش الامية المتضخم عاما بعد عام ، ونظام التعليم عاجز - بالاضافة الى ذلك - عن توفير " الاشخاص ، الذين تتوافر فيهم الخبرة والمعرفة الفنية " (٢١) - الذين تحتاج اليهم حركة التطور بها .

وفي الوقت ذاته ، يلاحظ مستر رينيه ماهو Mr. Rene Rahau، المدير العام الأسبق لمنظمة اليونسكو ، أن هذه البلاد " تستطيع أن تفخر بما لديها من علماء ، لا يقلون بحال عن مستوي علماء الدول المتقدمة ، الا أنهم" قلة متباعدة ، وليس لديهم العدد الكافي من الاخصائيين العلميين أو الفنيين المساعدين ، أو التابعين لهم ، لمساعدتهم والتأثر بهم" (٢٢). كما يلاحظ هاربيسون ومايرز - في دراستهما القيمة ، التي سبقت الاشارة اليها- أن هذه البلاد تعاني " توزيع الكفايات البشرية ذات المستوي العالي توزيعا بعيدا عما هو مرغوب فيه ، فهي تتمركز في المدن ، في الوقت الذي توجد معظم الحاجات الأساسية اليهم ، كالتوسع الزراعي وتطوير المجتمع ، في المناطق الريفية . وأكثر من ذلك أن نفس تكوينها وتشكيلها الوظيفي ، لا يتفق عادة مع متطلبات البلاد" (٢٣) ، في الوقت الذي تتطلب حاجات تنميتها الاهتمام بالتعليم الفني - الزراعي والصناعي و التجاري ، ومعظم جهودها في التعليم يتجه الي كليات الآداب والحقوق ، بينما تتطلب حاجات تنميتها اهتماما بكليات الهندسة والزراعة والطب .

ويلاحظ فلاندر أن هذه البلاد تعاني" تفاوتا خطيرا بين أنواع التعليم الثانوي ، فالاقبال علي التعليم الفني لا يزال منخفضا بالنسبة للاقبال علي التعليم العام" ، والتعليم الفني في معظم البلاد النامية في الوقت الحاضر ، يكاد يكون مستوردا من الخارج ، لم يعدل شكله ولا معناه ، وهو الي جانب ذلك باهظ التكاليف ، وليس بينه وبين الحقائق الاقتصادية إلاصلات واهية " (٢٤) .

كما يلاحظ كيرل أن مناهج التعليم في هذه البلاد عموما (مستوردة) من الخارج ، ولذلك فهي " تخدم في ابعاد الطالب عن ثقافته ، واغترابه عنها ، ولم يكن تاثير هذا في زيادة

التفكك والتباين فحسب ، وانما في خلق الحاجات والرغبات التي تتعارض والتنمية ، حتي في أضيق معني اقتصا دي " (٢٥).

أي أن هذه البلاد غير المتقدمة ، التي تعاني الأمية ، والنقص في المباني المدرسية ، تنفق مواردها المحدودة علي أنواع من التعليم ، لا تتفق مع متطلباتها الحقيقية ،ونتيجة لذلك تتوفر لديها أعداد من العلماء والقوي البشرية ذات المستوي العالي ، لا تحتاج اليها ، ولاتجد لنفسها مكانا فيها ، فتضطر الي الهجرة الي البلاد المتقدمة ، فقد بلغ عدد المهاجرين من هذه البلاد المتقدمة " في الستينات" ، " حوالي ٠٠٠ر٣٠ فرد في السنة . ويبلغ عدد المدربين منهم تدريبا عاليا حوالي ١٥٪ ، أي ما يقرب من ٠٠٠ر٥٠ شخص . وتصبح الخسارة كبيرة ، لو أن الدول النامية كانت تستطيع أن تستفيد من هذه الأعداد استفادة كاملة ، باستخدامهم في عملية التنمية استخداما فعالا" (٢٦) ، بدلا من اضطرارها هذه الصفوة الممتازة من أبنائها ، الي أن تمكن الدول الاقدر علي معرفة قيمتها ، من (سرقتها) منها - علي حد تعبير احدي الدراسات التي تناولت هذا الموضوع ، واعتبرته سلاحا من أسلحة (الاستعمار الجديد) ، ضد البلاد الآخذة في التقدم (٢٧) .

ويري هيوسيتون واطسون ، أن أخطر ما يهدد هذه البلاد بحق ، هو طبقتها (المثقفة) (٢٨) ، فهي التي تتولي عادة توجيه الأمور بها ، وهي التي تشرف علي التعليم بها ، وتديره ، وتموله من الميزانية العامة للدولة ، وهي - في سياستها - تتطلع دائما الي البلاد المتقدمة ، تنقل عنها مؤسساتها ونظم حياتها ، ناسية " أن المدنية الغربية هي نتاج نمو سياسي واقتصادي وثقافي ، وتطور علي طول المدي ، مما لم تعهده البلدان المتخلفة ، والقيام بعملية نقل مفاجئة ، تنقل بها ثمار المدنية الي تربة مختلفة ، ليس بالمهمة السهلة البسيطة ، كما يبدو الحال في أول وهلة " (٢٩) . ولذلك فان هذه الطبقة (المثقفة) ، التي توجه أمور هذه البلاد ، " لا تبذل من العناية بتكوين رأس المال البشري ، قدرا يتناسب مع عنايتها بتكوين رأس المال المادي " ، " مما يمثل خطرا يعرقل جهودها في التنمية الاقتصادية " ، لان" زيادة الثروة المادية في المجتمع لا يمكن أن تستمر ، دون أن يصاحبها زيادة في الثروة الوطنية من القوي البشرية المتعلمة

والمدربه ، والمزودة بالمهارات والفنون الانتاجية ، وبالثقافات والوعي الكافي بالسلوك الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية والاقتصادية" (٣٠)

وتكون النتيجة فشل المشروعات الاقتصادية أيضا ، مما يؤدي الى مزيد من التخلف ، ومزيد من الاحساس العام بالفشل ، وفقدان الثقة بالنفس ، يزيد (التمزق) الذي تتميز به هذه البلاد .

وهذا (التخبط) في السياسة العامة للدولة ، في هذه البلاد المحدودة الموارد والامكانيات ، ينعكس علي السياسة التعليمية أيضا ، فنجد غالبيتها عاجزةبالفعل عن تحقيق الالزام ، والعناية بالتعليم الابتدائي ، ومع ذلك فهي تهتم اهتماما خاصا بالتعليم الجامعي ، لا لحاجة قومية ملحة الي هذا النوع من التعليم ، كما سبق ، ولكن لأن الجامعات عندها ، تمثل "رمزا بالغ الاهمية ، للمكانة القومية ، ونصبا تذكاريا للثقافة المحلية " ، " علي الرغم من النفقات الباهظة التي تتكلفها هذه الجامعات" (٣١) ولذلك نجد جامعات هذه البلاد تعاني من" نقص كبير في المنشآت ، ونقص في الأساتذة والمحاضرين ، وفي المعدات ، وخاصة المعدات العملية " ، و" في عدم الكفاية في التعليم الثانوي، أو الافتقار الي الطلبة الذين يعدون الاعداد اللائق" ، أو" في التنظيم والتوجيه ، الذي يجعل التعليم العالي غير متلائم مع احتياجات الاقتصاد والتكنولوجيا الحديثة " . (٣٢)

وفي حدود هذا الاطار العام ، الذي تتميز به الأيديولوجيا في البلاد غير المتقدمة ، من حيث التخبط والتمزق ، في مقابل التكامل والتطور الطبيعي الواثق من نفسه في البلاد المتقدمة – نجد هذه البلاد غير المتقدمة تتفاوت فيما بينها من حيث هذا التخبط والتمزق ، مما ينعكس انعكاسات مختلفة علي الأيديولوجيا السائدة في كل بلد من هذه البلاد ، والمؤثرة في حركة المجتمع عموما ، وفي نظام التعليم به بصفة خاصة ، ولكن هذه النظم في عمومها تعاني مشكلات كبري ، تختلف في حدتها من بلد الي بلد ، منها نقص المباني المدرسية الصالحة ونقص المدرسين ، وغلبة الجانب النظري علي التعليم وفساد الادارة التعليمية ، والادارة المدرسية

ومركزية التعليم ، وعدم وجود سياسة تعليمة واضحة محددة ، وعدم وجود خطة محددة للتعليم ، وخضوع سياسة التعليم – لذلك – للأهواء الشخصية للوزير المسئول عن التربية والتعليم أو لرئيس الوزراء ، أو رئيس الدولة – وعدم كفاية الميزانية التعليمية ، وعدم اتصال المناهج بالبيئة ، ولرتباطها بمناهج التعليم في البلاد المتقدمة .

وتعتبر القوي أو العوامل التاريخية هي المسئولة بالدرجة الأولي – كما سبق – عن هذه المشكلات كلها ، مسئوليتها عن ذلك التخطيط والتمزق ، الذي يوشك أن يطحن هذه البلاد طحنا .

ولنا عود الي الأيديولوجيا والتربية في هذه البلاد مرة ثانية.

ثانيا - العوامل الجغرافية

تكاد العوامل الجغرافية أن تكون أهم العوامل الطبيعية التي تؤثر في حياة الناس ، وتطبعهم بطابع معين ، يتميزون به عن غيرهم من الجماعات والشعوب ، سواء في ذلك ما يتصل بالتضاريس ، وما يتصل بالأحوال الجوية ، المتعلقة بالحرارة والبرودة واعتدال الجو .

ذلك أن " موقع الاقليم ، وطبيعته الجغرافية ، بوديانه وصحاريه ، وانهاره ومدنه ، وجباله وهضابه ، وما يحيط به من بحار" ، يؤثر " في تكوين الشعب وعقليته ، ونري هذا في حوض البحر الابيض المتوسط مثلا ، مما حدا الي تكوين عقلية لاتينية لها ذاتيتها ، لشعوب شاطيء شمال هذا الحوض" ، "قوامها " التفتيت والذاتية . ويري عكس هذا الوضع في البلاد الأنجلو – سكسونية ، فان طبيعة الجزر والوديان والسهول ، تجعل منها وحدة تدفع نحو تضافر الشعوب هناك ، وتضامن الناس في مواجهة وقسوة الطبيعة " (٣٣) .

ومن الدارسين من يبالغ في تقدير هذه العوامل الجغرافية ، فيربط بين درجة التقدم الاقتصادي ، وبالتالي درجة الحضارة ، وبين الاحوال الجوية المختلفة ،" فالأقاليم الحارة لا تبعث علي العمل ، لأن شدة حرارتها تدعو الي الخمول والكسل ، كما أن وفرة ما تجود به تجعل الانسان لا يبذل الااليسير من الجهد في سبيل قضاء حاجاته " .

" وكذالك الأقاليم المتجمدة ، لا تساعد علي التقدم الاقتصادي " . " ولذلك كانت الأقاليم المعتدلة هي أفضل الأقاليم " ، " ولذا كان جوها معوانا علي العمل ، وكانت مواطن المدنيات المختلفة ، فتكاثر فيها الجنس البشري (٣٤).

بل ان من هولاء الدارسين، من يلفت نظره أن" جميع الشعوب الفاتحة تقريبا جاءت من الشمال "، " فانه لما كانت هذه الشعوب مضطرة الى العمل، كدحا بلا ملل، لكى تحصل على العيش، فقد اصبحت نشيطة وواسعة الحيلة" (٣٥).

ولسنا نريد ان نبالغ فى أهمية العوامل الجغرافية، فنعزو اليها كل شيء، كما تفعل الدراسات السابقة، ولكننا فى الوقت ذاته نستطيع ان نقرر ان العوامل الجغرافية تحدد كثيرا من المسائل المتصلة بشعب من الشعوب، ومن اهم هذه المسائل، النواحى الاقتصادية، "فالحياة الاقتصادية لكل امة، تكيفت الى مدى بعيد، بفعل الظروف الجغرافية (٣٦)

علي نحو ما سنري عند الحديث عن العوامل الاقتصادية فيما بعد.ولا يقف تأثير العوامل الجغرافية عند حد الحياة الاقتصادية والوان النشاط الاقتصادى وانواع المحصولات، وما الى ذلك، ولكنها تتعدى ذلك "فتؤثر تاثيرا كبيرا فى نفسيات الناس، وطريقة حياتهم "(٣٧)، وفى"كل ناحية من حياة الشعب" (٣٨).

وقد رأينا فى الفصل الاول ، عند الحديث عن (الأيديولوجيا والتربية عندالأغريق) القدماء ، كيف كانت العوامل الجغرافية هى التى تقف وراء ذلك التناقض ثم الصراع — الأيديولوجى، بين المجتمعين اليونانيين القديمين، اثينا واسبرطة، وان هذا التناقض كان له انعكاسه على نظامى التربية

فى المجتمعين (٣٩)-ويؤكد الدارسون تلك الحقيقة التى رأيناها فى المجتمع الإغريقى القديم، فيربطون بين العوامل أو الظروف الجغرافية، وبين حركة العلم عموما، فى كل مجتمع من المجتمعات، فيقسم الدومييلى العلم القديم" الى ثلاث مجموعات للبحث والتأليف العلمي، يمكن جعلها مستقلة بعضها عن بعض"

(١) علم الصين فى المشرق الأقصى .

(ب) علم الهند فى شبه جزيرة الكنج .

(ج) علم حوض البحر المتوسط، وهو ذلك العلم الذى كان نموه عاملا على تحقيق نشأة العلم الحديث . وهو يشمل حضارات مصر، وما بين النهرين، والاغريق القدماء" (٤٠).

ومع ذلك يجعل المرحوم عباس محمود العقاد العلم فى الهند، أقرب الى العلم فى مصر وما وراء النهرين وعند الرومان، وابعد عن علم اليونانيين، فى طبيعته ، ويرى أن " الهند ومصر وبلاد ما وراء النهرين وبلاد الدولة الرومانية، كانت على درجة عالية من الحضارة ، وعلى حظ وافر من العلوم والصناعات، ولكنها لم تبلغ من الحضارة والعلم والصناعة مبلغ البلاد التى قامت فيها الدول الكبرى، وقل فيها شيوع الفلسفة، ونبوغ الفلاسفة"(٤١) .

فشيوع الفلسفة كان سمة (العلم) اليونانى، بينما كانت الناحية التطبيقية، هى سمة (العلم) فى تلك المجتمعات الأخرى.

ومرة ثانية يعود الاختلاف هنا الى الظروف الجغرافية، ومدى الحاجة الى هذا العلم، وهل يكون لمجرد المتعة العقلية، ام لتحقيق فائدة علمية ؟

وكان ابن خلدون ، من أوائل من حاولوا الربط بين الظروف الجغرافية ، ودرجة التقدم العقلى ، ربطا علميا ، على طبيعته التى جرى عليها فى (مقدمته) المشهورة، فهو يرى ان سكان الصحراء ، " يفقدون الحبوب والأدم جملة، وانما أغذيتهم وأقواتهم الألبان واللحوم " ، " وتجد

مع ذلك هؤلاء الفاقدين للحبوب والآدم من اهل القفار، أحسن حالا في جسومهم واخلاقهم ، من اهـــل التلول ، المنغمسين فـــي العيش ، فالوانهم أصفى ، وابدانهم انقـى ، واشكالهم أتم وأحسن ، واخلاقهم أبعد من الانحراف ، وأذهانهم أثقب فـــي المعـــارف والادراكات " (٤٢) .

وقد أكد العلم الحديث ما ذهب اليه ابن خلدون منذ قرابة ستة قرون ، فقد خلق الإنسان - في نظر العلم الحديث - " من تراب الأرض ، ولهذا السبب تتاثر وجوه نشاطه الفسيولوجية والعقلية تاثرا كبيرا بالتكوين الجغرافي للبلد الذي يعيش فيه ، وطبيعة الحيوانات والنباتات التي يطعمها عادة . كذلك يتوقف بناؤه ووظائفه ، على اختياره لعناصر معينة من الأطعمة النباتية والحيوانية ، الموضوعة تحت تصرفه " (٤٣)

ولا جدال في أن للعوامل الجغرافية تاثيرا واضحا في الأيديولوجيا السائدة في المجتمع ، والمؤثرة في كل فرد من أفراده ، فهى تؤدي - بالاضافة الى ما سبق - الى احتاك هذا المجتمع بغيره من المجتمعات ، مما يؤدي الى التفاعل الثقافي والحضاري مع المجتمعات الاخرى ، أو عدم احتكاكه وعدم تفاعله ، وهى التي تؤدي - بالتالي - الى (انفتاح) هذا الشعب على العالم الخارجي ، أو (انغلاقــه) علـى نفسه ، كما تؤدي الـى (تطوره) وتقدمـــه ، أو جموده وتخلفه .

ولا يقف هذا التفاعل ، وذلك التطور ، الناتج عن الظروف الجغرافية ، عند حد ، بل انها تؤثر في مختلف النواحي المتصلة بذلك الشعب ، بما في ذلك تربيته لأبنائه ، ونظامه التعليمي ، فيتطور هذا النظام التعليمي ، أو يظل جامدا .

ومن ناحية أخرى ، فان النشاط التعليمي ، ونظام التربية عموما ، انما دار - ويدور - حول ألوان النشاط الاقتصادي الموجودة في المجتمع ، والتي تعود بالدرجة الأولى الى ظروف البيئة الجغرافية ، وما توفره لأبنائها من موارد طبيعية ، يقتاتون منها ، ويعيشون عليها .

ولا زال للعوامل الجغرافية - بالاضافة الى ما سبق - آثار واضحة في نظم التعليم المعاصرة ، سواء في المباني المدرسية ، وفي تنظيم التعليم ، وفي محتويات البرامج ، ونوع الأدوات المستخدمة ، وفي ادارة التعليم وتمويله .

فمن حيث **أثرها فى المبانى المدرسية** ، نجد " العوامل الجغرافية تؤثر فى المبانى المدرسية ، سواء فى نمط الهندسة البنائية ومواد البناء ، سواء كانت من الحجر ، أو من الخشب ، أو من الطين ، أو من القصب ـــ وفى حاجة هذه المبانى الى أجهزة للتدفئة فى البلاد الباردة ، واجهزة للتبريد فى البلاد الحارة ، واستغنائها عن النوعين من الأجهزة فى البلاد المعتدلة " (٤٤) كما أن بناء المدارس المكشوفة فى البلاد الشمالية الباردة، مستحيل ـ على حد تعبير هانز ـ نظرا لشتائها القارس، وعواصفها الثلجية العنيفة، بينما نجد هذا النوع من المدارس هو النمط السائد فى كثير من البلاد الحارة (٤٥).

ويذكر الأستاذ الدكتور محمد قدري لطفي ، فى دراسته لنظام التعليم فى الفلبين ، أن مكتب المدارس العامة ، يعانى مشكلة أساسية ، نتيجة للأعاصير الشديدة ، التى تقصف بالأبنية احيانا ، وهى " تزويد المدارس بالأبنية والوسائل التعليمية المختلفة ، وقد وضع المكتب بعد دراسات متعددة ، حلا لمشكلة المبانى المدراسية ، على أساس إقامة مبان دائمة للمدارس ، بتكاليف قليلة ، وتقام هذه المبانى فى شكل وحدات بنائية ، تسمح بإضافة مبان جديدة بداخلها ، لتواجه الزيادة فى عدد التلاميذ ، دون احداث تغيير فى البناء الأصلى .

ويراعى فى المبانى المدرسية ملاءمتها للأحوال الجوية والأعاصير ، التى تقصف بالأبنية - وقد تبنى فصول مؤقتة من الخشب أو القصب " (٤٦) .

اما من حيث **تنظيم التعليم** ، فان هانز هنا يقسم بلاد العالم الى ثلاث مجموعات من البلاد ، هى مجموعة البلاد الشمالية ، الباردة ، ومجموعة بلاد حوض البحر الأبيض المتوسط ، المعتدلة ، ومجموعة البلاد الاستوائية وشبه الاستوائية ، الحارة .

ففى البلاد الشمالية الباردة ، مثل الدنمرك وفنلندا والنرويج والسويد ، يلاحظ أن سن الحضور الاجبارى الى المدارس يبدأ متاخراً سنة أو سنتين عن البلاد الأخرى ، لأن برودة الجو الشديدة ، لا تجعل من المناسب التحاق الأطفال بالمدارس ، قبل سن السابعة . وعلى العكس من ذلك ، تسمح الأجواء المعتدلة فى مثل حوض البحر الابيض المتوسط ، بالحاق الأطفال بالمدارس فى سن مبكرة ، قد تبدأ من الثالثة ، كما هو الحال فى فرنسا واليونان وايطاليا واسبانيا (٤٧) ـــ وكذلك فى مجموعة البلاد الاستوائية وشبه الاستوائية الحارة ـــ وذلك فـى مؤسسات الحضانة ورياض الأطفال مثلا .

أما من حيث **محتويات البرامج** ، ونوع الأدوات المستخدمة فى عملية التعليم ، فانها تكون متاثرة بالبيئة الجغرافية التى يعيش فيها المتعلمون ، تاثرها بالظروف الاقتصادية والاجتماعية ، حتى تربط المدرسة بحياة المجتمع ، وتساهم فى حل مشكلات هذا المجتمع .

والمقصود بالبيئة هنا ، هو البيئة المحلية ، المحيطة بكل مدرسة ، وليس المجتمع الكبير ، فالمنهج يجيب ان يقوم " على استغلال البيئة المحلية ، كمعمل حيوى للدراسة ، وكسب الخبرات المباشرة فى كل المراحل الدراسية ، بحيث يتمشى هذا الاستغلال مستوى التلاميذ ، وتنتهى جميع المراحل الدراسية ، بان يفهم التلاميذ القوى الأساسية ، الطبيعية وغير الطبيعية ، التى جعلت هذه البيئة ، على ماهى عليه ، ويفهموا علاقاتها المختلفة ، بالبيئات الأخرى ، القريبة والبعيدة " (٤٨) .

كما " يجب أن يتضمن المنهج فى المرتبة الأولى، دراسة القوى والظروف الطبيعية ، التى يتفاعل معها الانسان ، فى كل مرحلة من مراحل التعليم " (٤٩) ، وان يكون المجتمع الصغير المحيط بالمدرسة ـــ فـى القرية أو المدينة ـــ " نقطة البداية ونقطة النهاية ، فى تعليم كل مادة ، منه يستمد التلاميذ الخبرة ، التى تعد الأذهانهم لفهم الحقائق التى يتعلمونها ، كما يستمدون المشكلات التى تحفزهم الى البحث والتفكير " (٥١) .

ومثلما تحدد البيئة محتويات المناهج والبرامج ، وتتخذ مجالا لكسب الخبرات ، فتكون

خبرات واقعية حية ، فانها يجب أن تكون مصدرا للوسائل والادوات المستخدمة فى العملية التعليمية ، فان " أهم مصدر للوسائل المعينة هو البيئة المحلية ، فهى غنية بالعينات " ، و " من منتجات هذه البيئة ومواردها ، يستطيع المدرس الحصول على ما يلزمه ، لاقامة معرض أو متحف " (٥١).

وبدون أن يدور نشاط المدرسة حول البيئة المحلية المحيطة بها ، وبدون أن تدور مناهجها وبرامجها حول ما فى هذه البيئة ، يتحول ما تقدمه المدرسة ، الى مجرد (كلام نظرى) أجوف بعيدا عن خبرات المتعلمين ، وتتحول العملية التعليمية الى حفظ وتلقين ، يجتاز بها المتعلمون الامتحان ، ثم سرعان ما ينسونها ، دون ان تترك فى نفوسهم أثرا ايجابيا ملموسا ، يعدلون به سلوكهم ، أويستطيعون استغلال بيئتهم ، وتتحول الأموال التى تنفق على التعليم الى (فاقد) لا يستفيد به المتعلمون ، ولا يستفيد به المجتمع الذى أنفق هذه الأموال .

وأحيانا تخلق البيئة الجغرافية فى مجتمع من المجتمعات ، معاهد تعليمية كاملة ، لا مجرد برامج محدودة ، قد تكون فريدة من نوعها ، لا نظير لها فى بيئات جغرافية أخرى ، حيث نجد فى اليابان والفليبين كليات لادارة الأعمال والغابات (٥٢) ، ومدارس لصيد السمك ، ومعاهد للدراسات العالية البحرية (٥٣) .

وأما من حيث ادارة التعليم وتمويله ، فان العوامل الجغرافية قد تفرض على البلد نظاما اداريا معينا ، لا يتفق مع أيديولوجيته وتقاليده ، كما هو الحال فى استراليا . وعندما يتغافل البلد — لأى سبب — هذه الظروف والعوامل الجغرافية ، فلا تستجيب لها ادارة التعليم به ، كما هو الحال فى الولايات المتحدة الأمريكية ، فان إدارة التعليم تعجز عن الوفاء بمسئولياتها التعليمية ، خضوعا لمتطلبات تلك الأيدلوجيا .

وبين البلدين — استراليا والولايات المتحدة — أوجه شبه كثيرة فكل منهما قارة أو شبه قارة منهما متنوعة الظروف الجغرافية ، بسبب اتساع أرضها ، وكل منهما تضم بين أرجائها صحراء واسعة ممتدة ، وكل منهما تعتبر (أرض المهاجرين) ، وان كانت الهجرة الى

الولايات المتحدة أقدم ، وكل منهما زاد عدد المهاجرين اليها عن أصحاب الأرض الأصليين ، وكل منهما نقل معه الى (الأرض الجديدة) تقاليد وثقافات عديدة ، وكانت تلك التقاليد فى كل منهما هى التقاليد الأوربية عموما ، والتقاليد البريطانية خصوصا ، وتقوم تلك التقاليد — فيما تقوم عليه — على (الحكم الذاتى) ·

وقد كانت تلك التقاليد الادارية الانجليزية، التى تقوم على الحكم الذاتى أو المحلى، وعلى ادارة شئون التعليم وتمويله محليا، لا تتفق مع الظروف الجغرافية للبلدين، لأنها لن تؤدى الى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة لمختلف المناطق المحلية -- وتكافؤ الفرص جزء هام من تلك التقاليد الأوربية ، التى نقلها المهاجرون معهم الى (الأرض الجديدة) ، فى البلدين ·

وخضعت استراليا ، فى إدارة تعليمها وتمويله ، لمتطلبات الظروف والعوامل الجغرافية ، نتخلت عن تقاليدها وايدلوجيتها ، واتبعت سبيل (المركزية) ، أما الولايات المتحدة ، فكان سلطان التقاليد والأيديـــولوجيا فيهـــا ، أقوى من سلطان العوامل الجغرافية ، فاتبعت سبيـــل (اللامركزية) · وكانت النتيجة أن استطاعت استراليا أن تحقق تكافؤ الفرص بين مختلف مناطقها المحلية بشكل أفضل ، بينما عجزت الولايات المتحدة عن تحقيق هذا المبدأ ، فقد أتضح أن " الفرق بين أحسن المدارس وأسوئها كبير جدا ، لدرجة استرعت انتباه خبراء التربية فى أمريكا وأوربا " (٥٤) ، فقد لاحظ بطس **Butts** أن متوسط ما أنفقته بعض الولايات علي المتعلم بها ، قد وصل الى خمس ما أنفقته ولايات أخرى (٥٥) ، وان كان الوضع قد تحسن عن ذلك كثيرا في السنوات التالية ، فقد بلغ نصيب كل متعلم من نفقات التعليم ، حسب متوسط حضوره اليومي ، سنة ٥٥/ ١٩٥٦ ، مثلا : ٣٨٨ دولارا في المتوسط ، وكان هذا الرقم يتفاوت " بين ١٧١ دولارا في أحدي الولايات ، و٨٥٤ دولار " في ولاية أخري .

وعلى ذلك ، كان نصيب كل فرد من نفقات التعليم في أعلي الولايات مستوي ، يزيد علي ثلاثة أمثال نصيب الفرد منها ، في أقل الولايات مستوي .

وكذلك تـــفاوت متوســـط المرتب السنـــوي لأعضاء هيئـــة التدريس بين ٢,٣٧٨ دولارا ،

و ٥,٢٧٧ دولارا ، وكان المتوسط السنوي هو ٤,١٥٦ دولارا " (٥٦) .

ومعنـــى ذلك أن متوسط المرتب السنوي لأعضاء هيئة التدريس أيضا قد تفاوت بين الولايات ، فوصل في بعض الولايات الي نصف المتوسط القومي العام ، وأكثر قليلا من ثلث المتوسط السنوي لأعضاء هيئة التدريس في بعض الولايات ، مما لا بد أن ينعكس علي مستوى أداء المدرسين ، فيتفاوت من ولاية الي ولاية .

وأكثر من ذلك أن هناك - نتيجة للامركزية أيضا - " ما يقرب من نصف مليون من الفصول الدراسية تمول تمويلا غير كاف ، مما يجعل مستواها أقل من المستوي الذي يمكن للأمريكيين أن يتخذوه للتعليم العام " (٥٧) .

واستراليا - علي حد تعبر هانز - " قارة تساوي أوربا في المساحة ، وبها أكبر صحراء في العالم " (٥٨) وبها ست مدن رئيسية هي : سيدني ***Sydney*** وملبورن **Melbourne** وبرسبين **Brisbane** وأديليد **Adelaide** وبيرت **Perth** وهوبارت **Hobart** يقيم بها ٧٤ ٪ من سكان استراليا ، أما الـ ٢٦ ٪ الباقون ، فيقيمون في بقية أجزاء استراليا المتسعة " (٥٩) .

ومعني ذلك أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لم يكن ليتحقق بها ، بدون المركزية في ادارة التعليم وتمويله ، حيث تضطلع الحكومة المركزية بالاشراف علي التعليم ، لتسد تلك (الهوة) التي لابد أن توجد بين نظام التعليم في المدن ، حيث يتركز النشاط الاقتصادي والتجاري ، وتتركز الكثافة السكانية ، وتكون الامكانيات أوفر ، لجمع ضرائب تعليمية كافية ، لتغطية نفقات التعليم ، في الوقت الذي تكون أعداد المتعلمين فيه كبيرة ، مما يقلل من نفقات التعليم بالنسبة للمتعلم - وبين نظام التعليم في الصحراء حيث تقل الكثافة السكانية بشكل واضح ، وتكون الموارد محدودة تماما ، مما يعني العجز عن دفع ضرائب تعليمية تذكر ، في الوقت الذي تكون أعداد المتعلمين فيه محدودة تماما ، مما يزيد من تكلفة كل متعلم .

ورغم تدخل الحكومة المركزية لسد تلك (الهوة) ، فاننا نجد نظامين تعليميين استراليين ، متفاوتين ، أحدهما موجود في المدن الرئيسية الست ، وهو نظام "شبيه بنظام التعليم في أمريكا وأوربا ، حيث المدارس كبيرة ، ومجهزة تجهيزا جيدا " (٦٠) ، والثاني موجود في بقية أجزاء استراليا ، وهو نظام المدارس الريفية Rural Schools ، ومدارسه صغيرة ، ذات مدرس واحد ، بها من عشرة الي أربعين تلميذا . والمدارس الثانوية في هذا النظام مركزة في المدن (٦١) . ولولا تدخل الحكومة المركزية ، ما تمكنت كثير من المناطق المحلية ، ومن انشاء أية مدرسة علي الاطلاق .

وبالاضافة الي ذلك ، تلجأ الحكومة المركزية الي (وسائل مساعدة) ، تمكنها من تضييق تلك الهوة ، منها : نظام التعليم بالمراسلة ، ونظام المدرسين المتنقلين ، ونظام الزيارات غير المنظمة للمفتشين المتنقلين ، ويستفيد بهذه (الوسائل الساعدة) ، آلاف المتعلمين ، البعيدين عن المدارس ، وفئات منهم يتلقون تمرينهم بهذه الطريقة ، في السنين الأولي والثانية في اجازة التدريس للمرحلة الابتدائية .

ومن الطبيعي أن يستلزم التعليم الفني والجامعي الانتقال الي المدن ، ولكن ذلك – علي حد تعبير هانز – أمر طبيعي ، يحدث لكثير من طلاب هذين التعليمين ، حتي في انجلترا (٦٢).

أما الولايات المتحدة ، فان ظروفها الجغرافية أحسن ، ومع ذلك فان اتباعها النظام اللامركزي ، يجعل بها ٥١ نظاما تعليميا ، اذ أن لكل ولاية نظامها التعليمي ، ومن ثم فانها تتفاوت فيما بينها في كل شيء ، كما سبق فان " اختلاف الظروف الاقتصادية ، ونظم الضرائب ، والتنظيم الحكومي ، بين الولايات ، قد نتج عنه أختلاف واضح في تمويل المدارس العامة ، وطرق المساهمة في المصروفات المدرسية ، حتي أن شكل برنامج المدرسية العامة ، يختلف بين الجهات المحلية ، حتي في داخل الولاية الواحدة " (٦٣) .

ونتيجة للامركزية ، يلاحظ هانز ، وجود نظم تعليمية في بعض المناطق الفقيرة ، غير صالحة ، وغير قادرة علي القيام بالخدمة التعليمية المناسبة ، منها نظام الاقسام الصغيرة

Districts (٦٤) ، الذي لا تتعدي المدرسة فيه فصلا واحدا ، يدرس فيه مدرس واحد ، لمختلف الاطفال ، من مختلف الأعمار One- teacher ، والذي يعتبره هانز " أكبر عقبة في سبيل التقدم بالتعليم الأمريكي " (٦٥) - ومنها نظام المدن ، في وسط الغرب ، ونظام المقاطعات County ، في الجنوب والباسفيك ، و " هما نظامان أكثر كفاية ، ولهما مدارس أكبر ، وأحسن تجهيزا وتاثيثا " (٦٦) .

وهكذا تؤدي اللامركزية في ادارة التعليم الأمريكية ، مع العوامل الجغرافية المؤثرة في نظام التعليم الأمريكي ، الي وجود نظامين تعليميين ، أحدهما كاف وأن كان يتفاوت في مدي كفايته ، وهو الموجود في معظم الولايات الأمريكية ، حيث المدارس كبيرة وكافية ، وذلك حيث الدخل المرتفع ، وحيث النشاط الاقتصادي والكثافة السكانية ، وثانيهما غير كاف ، وان كان يتفاوت في مدي عدم كفايته ، وهو الموجود في الصحراء الأمريكية الواسعة ، في وسط الغرب ، وفي الجنوب ، وفي الباسفيك ، حيث الدخل محدود ، والنشاط الاقتصادي محدود ، والكثافة السكانية قليلة ، ومسئوليات التعليم أكبر - وبين النظامين هوة كبيرة ، لا يمكن سدها في ظل النظام اللامركزي ، و (سلبية) الحكومة الفيدرالية .

ثالثا - العوامل الاقتصادية :

رأينا - عند الحديث عن العوامل الجغرافية - أن جزءا أساسيا من أثر العوامل الجغرافية - في التشكيل الأيديولوجي للأفراد والمجتمعات ، وفي التاثير في نظم التعليم ، انما ياتي بطريقة غير مباشرة ، نتيجة لوقوف العوامل الجغرافية وراء مصادر الثروة الموجودة بالبلد ، وبالتالي وراء الوان النشاط الاقتصادي الموجودة به - وحول هذا النشاط الاقتصادي ، تدور البرامج والمناهج ، او يجب أن تدور ، بدون ذلك يكون نظام التعليم - علي حد تعبير هانز - معلقا في الهواء (٦٧) .

ومن قديم يربط الدارسون بين البناء الاقتصادي للمجتمع وحاجات هذا البناء ، وبين نظم

التعليم ، ومحتويات البرامج ، فيربطون بين اختراع الكتابة مثلا ، وبين الحاجة الاقتصادية الملحة اليها ، حيث وجدوا أن الكتابة كانت " أكثر انتشارا حيث توجد طبقة من التجار ، لأن تلك الطبقة استكشفت الكتابة منذ أقدم العصور ، لتستفيد منها في ضبط الحسابات ، وتيسير الاتصالات " (٦٨) . وهنا يذكرنا ديوي بأن اختراع الكتابة هذا ، قد أدى الى " ثورة في كل جهازنا التعليمي " (٦٩) .

كذلك يلاحظ الدارسون ، أن " أول علوم المصريين ، كان بالضرورة علم الزراعة ، الذي تقدموا فيه كثيرا . وكان للنيل أثر كبير في تطور الفكر المصري ، لأنه هو الذي وجه المصريين في أول الأمر الي الحياة الزاعية والعلوم الهندسية والفلكية ، ثم بقية العلوم المتعلقة بذلك ، لعرفان فصول السنة ، واوقات الزراعة ، ومساحة الأرض ، وتنظيم المساحات الزراعية " (٧٠) .

وقد رأينا ، عند الحديث عن الأيديولوجيا والتربية في المجتمع الأغريقي ، في الفصل الأول أن النشاط التجاري والأزدهار الاقتصادي ، الذي تمتع به أبناء أثينا ، كان من العوامل التي أكسبت الشخصية الأثينية صفة التفتح والتفاؤل والانطلاق ، وأن ذلك انعكس علي نظامهم التعليمي ، فكان ديمقراطيا مرنا متقدما – بينما كان النشاط الزراعي المحدود الذي يمارسه أبناء أسبرطة ، من العوامل التي أكسبت الشخصية الاسبرطية صفة الجمود والخشونة والبدائية ، وان ذلك انعكس علي نظامهم التعليمي ، فكان جامدا متخلفا .

وتستمر العلاقة بين البناء الاقتصادي وحاجات هذا البناء ، وبين نظم التعليم ومحتويات البرامج ، حتي في العصور الوسطي ، حيث يري لانسلوت هوجبن ، ان تدريس العلوم في الجامعات الانجليزية مثلا ، لم يكن موجها – حتي منتصف القرن التاسع عشر – " لفائدة رجال الصناعة ، الذين فازوا بقيادة المجتمع البريطاني " وانما " كان تدريس العلوم في الجامعات يستمد الوحي من رجال التجارة ، في المرحلة السابقة من التطور الاجتماعي البريطاني ، فبنفوذهم كان للفلك المكان الأسمي بين فروع العلوم الطبيعية ، واذا كانت الملاحة المأمونة تعتمد علي المعرفة الفلكية " . " ولم تتفوق الفيزياء في المكانة على الفلك ، إلا عندما تفوق

نفوذ التصنيع على نفوذ التجارة " (٧١) .

وقد كان الاتصال بين البناء الاقتصادي ونظام التعليم ، هو الذي طور الدراسة في الجامعات الاوربية بعد الثورة الصناعية ، فقد كان المسئولون عن الجامعات يحتقرون الدراسات العملية والفنية ، ولذلك كانت الدراسات الجامعية كلها ، دراسات نظرية ميتافيزيقية ، وكانت الدراسات العملية والفنية والهندسية والزاعية والطبية وغيرها ، تقدم في معاهـد تكنولوجية ، خارج الجامعات .

وبانشاء جامعة هالي **Halle** سنة ١٦٩٤ ، وجامعة جورتنجن **Gotergen** سنة ١٨٣٧، بانشاء جامعة برلين Berlin سنة ١٨٠٩ ، وتحطيمها للمفاهيم القديمة للجامعات ، لم تعد الدراسة الجامعية مجرد دراسة نظرية ميتافيزيقية ، بعيدة عن الحياة ، بل صارت دراسة حية ، تجعل من الجامعة جزءا من الحياة ، لا برجا عاجيا معزولا عنها ، ومن ثم ضمت الجامعة "الي كلياتها التقليدية ، الكليات التكنولوجية ، كالطب والهندسة والزراعـة والصيـدلة"، كما نشأت " جامعات تكنولوجية خاصة ، كجامعة زيوريخ الهندسية ، ومعهد ماساشوستس للتكنولوجيا بامريكا " (٧٢) .

وقد زادت هذه الصلة بين نظام التعليم والبناء الاقتصادي عموما منذ تاكدت - - بعد الثورة الصناعية - قوة العلاقة بين (التعليم) ، و(التقدم الاقتصادي) حيث صار التعليم "عملية تنمية اقتصادية فريمة تؤدي الي التقدم الاقتصادي " (٧٣) ، عن طريق اعداده" أعضاء معينين من المجتمع للقيام بدور فعال في عملية التغير " (٧٤) ، وصارت قدرة النظام التعليمي علي القيام بوظيفته هذه ، رهنا بارتباطه بالبناء الاقتصادي للمجتمعات ، والوان النشاط الاقتصادي الموجودة به ، والتي تتطلبها حركة تقدمه .

ويلفت هانز نظرنا هنا ، الي أن هذه الصلة بين النظام التعليمي والبناء الاقتصادي ، قد أتخذت لها مظهـرين ، كان لهما أثـــران مختلفان علي نظـم التعـــليم ، أحـدهما هــو (التطور الاقتصادي) ، والثاني هو (الثورة الاقتصادية) .

والنموذج الواضح لهذا (التطور الاقتصادي) وأثره علي التعليم ، هو ما تم في انجلترا ، بعد الثورة الصناعية في القرن الثامن عشر ، حيث أحدثت هذه الثورة تغييرات اجتماعية خطيرة ، فقد" انتقلت مراكز التعداد الي المناطق الداخلية بالبلاد ومنطقة لندن ، وتغيرت مهن ملايين الناس ، وتبدلت الحياة في المناطق الريفية الفسيحة ، المحيطة بهذه المناطق ، فاصبحت مناطق شعبية متجمعة ، في مدن جديدة عملاقة وأصبح النظام التعليمي في انجلترا القديمة ، غير مكافيء تماما ، لكل هذه التغيرات ، سواء في تزويدها بالمدارس اللازمة والكافية ، أو في مناهجه التقليدية " (٧٥).

لقد بدأ توزيع المدارس الثانوية ، منذ منتصف القرن التاسع عشر ، يختل بشدة ، وينحرف عن توزيعه العادل المألوف ، فالأقاليم الزراعية بأعدادها الثابتة ، كانت تجد مدارسها الثانوية التي تحتاج اليها ، اما الاقاليم الصناعية والمدن ، فكانت علي العكس من ذلك . لقد فوجئت بهجوم كبير من المناطق الزراعية ، لم يمكنها من تدبير المدارس الثانوية الجديدة ، لتمد هذه الجموع بما تحتاج اليه من تعليم ثانوي (٧٦) .

أما عن (الثورة الاقتصادية) ، فان النموذج الواضح لها هو ما تم في الاتحاد السوفيتي ، بعد الثورة البلشفية سنة ١٩١٧ ، حيث خطط البلاشفة للنهوض بالبلاد في مختلف المجالات تخطيطا دقيقا حازما ، وضعوا فيه كل الامور في الاعتبار ، فانشئت المناطق الصناعية الجديدة ، وزودت بمتطلباتها اللازمة ، من المساكن والخدمات الصحية والمدارس وغيرها ، وغيرت المناهج لتناسب هذا التطور المنتظر ، والمخطط له ، ومن ثم لم يكن هذا التطور مفاجئا ، بحيث يخل بالتوازن بين المناطق المختلفة ، ولذلك يلاحظ هانز أن " مائة وخمسين سنة في الاقتصاد وتاريخ التربية الانجليزيين ، قد اختصرت الي فترة أقل من عشرين سنة ، وانتجت التغير الأكثر جذرية في التاريخ " (٧٧) .

وسواء تم التغير في البناء الاقتصادي ، بالتطور الاقتصادي ، أو بالثورة الاقتصادية فإن هناك حقيقة أساسية ، هي قوة الصلة بين هذا البناء الاقتصادي ونظم التعليم ، حتي صارت البرامج

والمناهج دائمة التطور والتغير ، بسبب سرعة التغير التكنولوجي الذي يعيشه عالمنا المعاصر ، وقد صارت هذه الصلة أقوي علي مستوي التعليم الجامعي والعالي ، فقد خلق" ارتباط الجامعة بحل مشكلات المجتمع " (٧٨) صعوبات ومشكلات ، جعلت بعض المفكرين" يخشي المزيد من ارتباط الجامعة بحياة المجتمع ، ويخشي أن تفقد الجامعة موضوعيتها وحريتها " ، حيث " تنجرف الجامعة اكثر وأكثر مما ينبغي . من البحث الاساسي الي البحث التطبيقي ، ومن البحث التطبيقي الي التطبيق نفسه " (٧٩) .

وثمة أثر آخر للعوامل الاقتصادية في الأيديولوجيا ، وفي نظم التعليم بالتالي ، وذلك من حيث **النظرية الاقتصادية** التي يسير عليها المجتمع .

وربما كان أبسط تعريف للنظرية الاقتصادية وأوضحه ، هو تعريفها بأنها " مسألة قيود أو لا قيود . أو المسالة بعبارة أخري ، تتوقف علي مقدار تدخل الحكومات بسياستها في تقييد المعاملة ، داخل البلاد وخارجها " (٨٠) .

وفي ضوء هذا التعريف ، يمكن أن نقسم أشهر النظم الاقتصادية المعاصرة ، الي نظامين أساسيين ، هما : النظام الرأسمالي ، والنظام الاشتراكي .

ففي النظام الرأسمالي ، تنطلق المعاملات الاقتصادية ، دون تدخل من الدولة بخطة اقتصادية ، أو توجيه من نوع ، وانما هي تدع ذلك للرأسماليين أنفسهم ، أفرادا كانوا أو هيئات أو شركات أو مؤسسات .

وقد يكون للدولة نشاطها الاقتصادي، ولكنها تتصرف فيه علي أنها هيئة مستقلة ، تدير أمورها بنفسها ، كما يفعل غيرها ، وهي - كغيرها - تخضع للقوانين التي تنظم هذه المعاملات .

وفي النظام الاشتراكي ، تتدخل الدولة في هذه المعاملات الاقتصادية بالتخطيط والتوجيه

والاشراف ، تدخلا قد يكون تاما ، كما هو الحال في الاشتراكيات المتطرفة ، أو محدودا ، كما هو الحال في الاشتراكيات المعتدلة .

وتقوم الرأسمالية علي فلسفة واضحة ، تري أن الرخاء الاقتصادي ، انما يتحقق ، علي أساس النشاط الفردى ، والمبادرة الفردية ، المعتمدين علي المغامرة الفردية ، والذكاء الفردي .

وتعود هذه الفلسفة الي كتاب ومفكري عصر الاصلاح في أوربا ، وما تلاه من عصور ، ممن " حرصوا عل التأكيد بأن الفرد ، قوة اجتماعية ، ضرورية ونافعة " (٨١) .

وقد دعم هذه الفلسفة ، ما تحقق بعد عصر الاصلاح من انجازات ، علي يد الرأسمالية ، في " جميع مظاهر الحضارة الحديثة بوانجازاتها" (٨٢) ، فقد " أقيمت في ظل الرأسمالية المعامل والمصانع ، وأنشئت السكك الحديدية ، وبنيت السفن الكبيرة " ، " فازداد انتاج مختلف الطيبات المادية ، عشرات ومئات الاضعـــاف ، ممـا كان عليه في فترة ما قبل المرحلة الرأسمالية " (٨٣).

وتنعكس هذه الفلسفة الرأسمالية علي الآيديولوجيا السائدة في هذه المجتمعات ، فنراها تقوم علي المنافسة ، وتقديس العمل ، لما له من أثر مباشر في الحصول علي المعاش ، وتحقيق الكسب والربح ، كما تقوم هذه الآيديولوجيا علي أساس (الصراع) ، بين أصحاب الأعمال والعمال ، بين الدولة والشركات والمؤسسات ، وعلي أساس (المنافسة) ، بين الشركات والمؤسسات ، وبين الجهات المحلية المختلفة ، وبين الأفراد بعضهم بعضا ، وفي هذا (الاطار) تكونت النقابات في البلاد الرأسمالية ، لتحمي المنضمين اليها من (أعدائهم) ، والطامعين في عرقهم ورزقهم .

فالحياة في ظل الفلسفة الرأسمالية تقوم علي (التحدي) ، المبني علي (العمل) ، فهو وحده القادر علي خلق (الآمل) فـــي المستقبل ، و(السعادة) في الحاضر ، كما تقوم علي (التجمع) في نقابات ، تحمي (الحقوق) من أن تنهب وتضيع .

وتنعكس هذه الأيديولوجيا السائدة في المجتمعات الرأسمالية علي نظم التعليم ، بها فعلي التعليم أعتمدت الرأسمالية ، في تحقيق ما حققت من تقدم فهو الذي قدم لها العلماء والباحثين والمهندسين ، الذين طورت بهم وسائل الانتاج ، وتمكنت من استبدال " العمل اليدوي بالآلات والماكينات ، وظهور اختراعات ، أدت الي ميكنة صناعة الغزل والنسيج ، وصناعة التعدين واستخراج الفحم ، وتوجت هذه الثورة في الصناعة باكتشاف الطاقة البخارية " (٨٤). ثم بالتطور الكبير في لستخدام الطاقة فيما بعد ، باكتشاف الطاقة الكهربائية ، ثم الطاقة الذرية .

ومن ثم أهتمت الرأسمالية بعد عصر الاصلاح ، باصلاح نظم التعليم بها ، كما رأينا في الفصل الأول ، عند الحديث عن (الأيديولوجيا والتربية في ألمانيا) ، و(أستثمرت) في الانسان ، جنبا الي جنب مع (أستثمارها) في مختلف المشروعات الآخري ، وأعتبرت الانفاق عليه إنفاقا (لستثماريا) ، ولم تعد تنظر اليه ، علي أنه مجرد (خدمة) تؤدي ، بدوافع أخري ، تتصل بالانسانية أوالعدالة الاجتماعية أوغيرهما .

غير أن نظم التعليم في البلاد الرأسمالية ، تقوم علي أساس (المنافسة) ، بين مختلف الجهات المحلية ، فالتعليم مسئولية الشعب أساسا في الجهات المحلية ، وقد تتدخل الدولة - أو لاتتدخل - لمساعدة الشعب ، في تمويل برامجه التعليمية ، غير أن تدخلها - أن تدخلت - لايكون للاشراف والتوجيه والسيطرة ، بل للمساعدة وحدها غالبا .

وقد استطاعت البلاد الرأسمالية المعاصرة ، أن تحقق مرحلة الزامية أطول من أية مرحلة الزامية حققتها بلد غير رأسمالي لأبنائه ، فقد بلغ طول مرحلة التعليم الالزامي في الولايات المتحدة ١٢ سنة (من سن ٦- ١٨) ، و١١ سنة في انجلترا (من سن ٥ - ١٦) ، و١٠سنوات في فرنسا (من سن ٦- ١٦) ، و٩سنوات في اليابان (من سن ٦- ١٥) ، بينما هي لا تتعدي ٨ سنوات (من سن ٧-١٥) في الاتحاد السوفيتي ، زعيم المعسكر الشيوعي (من المقرر أن ترفع الي عشر سنوات) .

كما رأينا في الجدول رقم (٢) مدي اهتمام هذه البلاد بالتعليم العالي ، وان كان الاتحاد السوفيتي يهتم به اهتماما كبيرا ، أكثر مما تهتم به بقية البلاد الرأسمالية المعروضة بالجدول ، فيما عدا الولايات المتحدة ، الا أنه يهتم به علي حساب مراحل التعليم الاخري ، كما يبدو من حديثنا عن التعليم الابتدائي فيما سبق ، ومع ذلك فان نسبة من يلتحقون بهذا التعليم به ، لا يتعدي ٢٤ ٪ ممن هم في سن التعليم الجامعي ٤ مليون طالب ، بينما نسبة من يلتحقون به في الولايات المتحدة تصل الي ٤٣ ٪ (٥,٥٢٦,٠٠٠ طالب) ، فبين البلدين -علي ذلك - بون شاسع ، في مدي الاهتمام به .

غير أن (المنافسة) بين مختلف الجهات المحلية في التعليم ، جعلت التعليم في هذه البلاد ، وخاصة في الولايات المتحدة ، حيث سلبية الحكومة الفيدرالية تماما في شئون التعليم - جعلته يجمع بين الغث والسمين من التعليم ، وجعلت نظم التعليم فيها تجمع بين المتناقضات - بين النظم الصالحة التي تحتذيها الشعوب الأخري ، والنظم الفاسدة ، والمتخلفة الجامدة ، التي جعلت الكثيرين من المفكرين ، ينادون في الولايات المتحدة - مثلا - بتدخل الحكومة الفيدرالية ، لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ، بين مختلف الامريكيين ، بعد أن صارت " المدرسة الأمريكية تعكس النظام الاجتماعي الاقتصادي في كل شيء تقوم به ، فيما تعلمه ، ومن تعلمهم ، ومن يقومون بالتعليم ، ومن يقومون بتوظيف المدرسين ، والاستغناء عنهم " (٨٥) ، وبعد أن صار " هناك خطر أقتصار التعليم الجامعي علي أبناء الأثرياء ، وهو أمر يمكن أن يؤدي الي مجتمع مقسم الي طبقات ثقافية " (٨٦).

بيد أن هذا التطور ، الذي تطورت اليه الرأسمالية ، وفق أيديولوجيا الحياة فيها ، القائمة علي (المنافسة) لتحقيق (الربح) وحده ، وما نتج عن ذلك من ثقة بالنفس ، دفع الي بعض الغرور ، الذي تصورت به الرأسمالية (وصايتها) علي العالم ، وشجعها علي ذلك - التطور الخطير في انتاج الأسلحة ، والتحالف بين شركات السلاح ، وحكومات تلك البلاد الرأسمالية ، مما جعلها تبدو علي صور الاستغلال والجشع ، والبطش والغرور ، وتبدو كما لو كانت تستغل الآلات وتطويرها لابتلاع العالم ، والسيطرة عليه اقتصاديا وسياسيا (٨٧) .

وكان ذلك هو الجو الذي مهد لقيام الاشتراكية المتطرفة ، أو الشيوعية ، في العصر الحديث ، مناهضة للرأسمالية ، عاملة علي حماية شعوبها وخيرات ارضها من هذا الخطر الداهم .

وتعود الاشتراكية هي الأخري الي الكتاب الاشتراكيين ، الذي ظهروا في القرن السادس عشر ، متأثرين بافكار أفلاطون في (الجمهورية) ، فقد لوحظ أن (المجتمع المثالي) أو (اليوتوبيا) Utoipa ، الذي رسمه سير توماس مور Sir Thomas More أحد قادة الانسانية في انجلترا سنة ١٥١٥ ، " كان متأثرا بأفلاطون ، سواء في الاقتصاد الاجتماعي ، أو في الأفكار التربوية " (٨٨) . كما لوحظ أن تأثر كتاب القرن الثامن عشر (بمور) ، كان واضحا ، حتي لقد سموا (بالمثاليين) أو (الطوباويين) (٨٩) .

وتتفاوت الاشتراكيات فيما بينها فيما تلقيه علي الدولة من أعباء ، وما تمنحه لها من حق التدخل في شئون الأفراد والمجتمعات - بين الاشتراكية المتطرفة ، التي تلقي علي الدولة كل أعباء التقدم ، وتمنحها كل صلاحيات التدخل في شئون الأفراد والمجتمعات - والاشتراكيات المعتدلة ، التي تلقي علي الدولة بعض تلك الأعباء ، وتمنحهاما يتفق مع هذه الأعباء من صلاحيات .

والاشتراكية المتطرفة ، هي الاشتراكية التي نادي بها كارل ماركس Carl Marx (١٨١٨-١٨٨٣) ، والتي رد بها علي أستاذه هيجل Hegel (١٧٧٠ - ١٨٣١)، تماما كما رد أرسطو علي أستاذه أفلاطون (٩٠) .

وقد كانت آراء ماركس هذه رد فعل عنيفا للرأسمالية ، التي بلغت ذروة غطرستها وقوتها وبطشها في عصره ، ولذلك فهو يري أن النظريات الاشتراكية السابقة عليه نظريات مخترعة ، أما نظريته هو فهي " وليدة النظام الرأسمالي الحاضر " (٩١) ، الذي يقوم علي أستغلال الانسان لأخيه الانسان ، يسرق خيراته ، ويعمل علي فرض الجهل والتخلف عليه ، حتي يظل قادرا علي استغلاله ونهبه ، ولذلك فهي تسمي أحيانا (بالاشتراكية الماركسية) ، وأحيانا (بالاشتراكية المتطرفة) ، أو (الشيوعية) (٩٢) .

وكان ماركس يري أنه لا سبيل للتصدي للرأسمالية ، الا الثورة الدموية عليها ، ولن تنجح هذه الثورة - في نظره- الا بالتنمية المادية ، علي أن توضع أدواتها " تحت سيطرة الدولة ، لتديرها " (٩٤) ، وتخطط لها تخطيطا دقيقا حازما ، يستفيد بشتي الامكانيات المتاحة ، المادية والبشرية ، حتي يتحقق وجود " مجتمع لا وجود فيه للطبقات ، يسوده الاخاء الشامل والمساواة التامة ، يستخدم أرقي الفنون التطبيقية ، قادر علي أن يفيء الخير للجميع ، مجتمع تتحقق فيه (الوعود العظيمة) ، التي تنادي بها (الاشتراكية الدولية الثورية) (٩٥) .

وقد وجدت هذه الاشتراكية المتطرفة فرصتها للتطبيق بقيام الثورة البلشفية في الاتحاد السوفيتي سنة ١٩١٧، فقد ورث البلاشفة عن العهود القيصرية تخلفا واضحا ، أحسن ستالين التعبير عنه بقوله : " اننا متاخرون ٥٠ - ١٠٠ سنة عن البلدان الراقية ، واننا يجب أ ن نقطع هذا الشوط في عشر سنين " ، و " اننا سنفعل هذا ، والا قضي علينا " .

وقد أيد موقفه هذا بالعبارة المشهورة ، التي قالها لينين : (اما أن نلحق بالبلدان الرأسمالية الراقية ونتفوق عليها ، واما أن نهلك) .

وكان هذا من الواجبات العظمي التي عهد بها الي المعاهد التعليمية السوفيتية " (٩٦) .

والي هذا (التخطيط الحازم الشامل ، لتحقيق التقدم) ، يعود ما أحــرزه البلاشفة من تقدم (٩٧) ، في فترة زمنية قياسية ، تقل عن نصف قرن من الزمان .

ومما يلفت النظر في هذا (التخطيط) ، أنه ألقى على التعليم (مسئولية) تحقيق التقدم في مختلف المجالات ، ولذلك اهتم به البلاشفة منذ اللحظة الأولي لتفجر الثورة ، فقد كان لينين " يصدر مرسوم (الأرض لمن يفلحها) ، وفي أكتوبر سنة ١٩١٧ يوقع مرسوم انشاء لجنة حكومية للتعليم ، ايذانا ببدء اعادة تنظيمه ، وينظم أعظم حملة عرفتها الانسانية حتي ذلك الحين ضد الأمية ، ويحرك قطارا الى طشقند ، يحمل شعار الصليب الأحمر ، ويحمل ١٥٠ أستاذا ومساعد أستاذ من موسكو ، و ٢٠ ألف مجلد ، جمعت من العاصمة ، وأجهزة المعامل

اللازمة لانشاء كلية الطب في تركستان - كل ذلك وهو يشعل الثورة " (٩٨) .

وقد استمر هذا الاهتمام بالتعليم ، كوسيلة لتحقيق الآمال المنشودة ، حتي اليوم ، فقد ذكر مندوب الاتحاد السوفيتي ، في المؤتمر الدولي الثامن عشر للتعليم العام ، سنة ١٩٥٥ ، أن ميزانية التعليم هي أضخم ميزانية ، بعد ميزانية الزراعة (٩٩) ، وقد تمكن البلاشفة بفضلها ، من تحقيق مـــرحلة الزامية ، استوعبت جميع الملزمين الي سن الخامسة عشرة ، ومن توفير فرص التعليم كلها ، حتي مرحلة التعليم العالي ، أمام الصغار والكبار ، وبذلك مكن البلاشفة " الشعب السوفيتي ، بكل طوائفة ، من اقتحام الجامعات " (١٠٠) .

فالاشتراكية المتطرفة تلقي علي الدولة المسئولية كلها ، ودور الأفراد و الهيـــئات سلبي فيها تماما ، فهم ليسوا أكثر من (أدوات) تستغلها الدولة لتحقيق أهدافها وأغراضها ، وكانت هذه الاشتراكية مناسبة لعصرها وزمانها ، رغم (لا انسانيتها) ، ولكن مع عصر التقارب بين الشعوب ، والثورة التكنولوجية في وسائل المواصلات ، التي يعيشها العالم منذ الحرب العالمية الثانية ، ظهرت اشتراكيات أخري أكثر (عصرية) وأكثر (انسانية) ، تسعي للتقدم ، دون ما حرب تشنها بالضرورة علي أعدائها أو من تتصورهم أعدائهم .

وتتفق هذه الاشتراكيات المعتدلة مع (الشيوعية) ، في أنهما يرغبان في خلق ديموقراطية اقتصادية ، كما يسعيان الي خلق ديموقراطية سياسة (١٠١) ، بيد أنه اذا كانت الشيوعية مجموعة من المعتقدات الجامدة ، قد لا تصل الي أبعد من التاميم (١٠٢) ، فان الاشتراكية المعتدلة مرنة ، " وهي تقترب من المذهب الحر ، باخذها بمبدأ الملكية الخاصة ، ولكنها تبتعد عنه ، بما تريد أن تعهد به الي الدولة من الوظائف الإقتصادية " (١٠٣) ، وذلك بتاكيدها الملكية العامة (١٠٤) لبعض وسائل الانتاج ، كالأرض والفحم والقوة والبنوك (١٠٥) .

فالشيوعية علي ذلك نقيض الرأسمالية ، وبين النقيضين تقف الاشتراكية المعتدلة ، تجمع بين ميزاتهما وتتخلص من عيوبهما غالبا ، فهي - مثلا - تؤمن بالمساواة بين المواطنين كما تفعل الشيوعية ، وبتوفير الحرية للمواطنين ، كما تفعل الرأسمالية ، وتسعي سعيا الي " التوفيق بين

الاعتراف بقيمة الفرد وحريته ، ومساواته بغيره ، مع توجيه الدولة لخير الفرد والجماعة ، في نفس الوقت " (١٠٦) .

وتؤمن الاشتراكية المعتدلة هي الآخري بالتعليم سبيلا الي التقدم ، الا أنها لا تضع تحت سيطرتها ولشرافها ، علي هذا النحو الذي رأيناه في الاشتراكية المتطرفة . ومع ذلك فالتعليم في الاشتراكية المعتدلة (موجه) لتحقيق خطط الدولة التي تضطلع بها للتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وفي حدود هذا الاطار العام ، يتحرك النظام التعليمي في الاشتراكية المعتدلة ، فقد يكون التخطيط للتعليم حازما ، وقد يكون أقل حـزما ، وقد يصطبغ التعليم بالصبغة الدينية أو الطائفية ، وقد يحرم مثل هذا التعليم الديني ، كما هو الحال في الاشتراكية المتطرفة أو الشيوعية .

والامر يختلف من أشتراكية معتدلة الي أخري ، حسب مدي (اعتدال) تلك الاشتراكية ، أو (تطرفها) .

رابعا : العوامـــل السياســـية :

اذا كانت (النظرية الاقتصادية) مسالة (قيود أو لاقيود) في العلاقات والمسائل الاقتصادية المختلفة ، وفي الوان النشاط الاقتصادي ، التي يقوم بها الافراد أو الشـــركات ، فان (النظرية السياسية) التي يسير عليها المجتمع - هي الآخري - مسالة (قــيود أو لا قيود) ، تضعها السلطة الحاكمة - أو لا تضعها - في طريق العلاقات والتصرفات الخاصة والعامة ، بين الأفراد والجماعات .

ومن هنا نجد أن الفصل بين النظرية الاقتصادية والنظرية السياسة صعب ، بل مستحيل ،كما نجد مدي التفاعل والتداخل بين العوامل السياسية والاقتصادية في التاثير في الآيديولوجيا ، ثم في التأثير بعد ذلك في نظم التعليم .

وقد لوحظ دائما أن الحكومات الديكتاتورية ، التي صادرت حريات الأفراد السياسية ، تدخلت في المسائل الاقتصادية أيضا ، اما بالتأميم أو بالمصادرة ، تمكينا لها من ممارسة قوتها ، وفرض آرائها ، وتحطيما لقوة خصومها في الداخل . وقد حدث ذلك في أسبرطة القديمة ، كما حدث في الديكتاتوريات الحديثة ، في عهد هتلر في ألمانيا (النازية) ، وفي عهد موسوليني في ايطاليا (الفاشية) ، وفي عهد الديكتاتورية العسكرية في اليابان ، وفي ظل الحكم الشيوعي المنتشر في البلاد الشيوعية اليوم ، وفي ظل الديكتاتوريات الآخري المنتشرة حولنا في بلاد العالم الثالث عموما ، وفي البلاد العربية على وجه الخصوص .

وكل الدراسات تشير الي أن ما حدث في البلاد من سيطرة علي المرافق الاقتصادية ، أو تقييد لها ، لم يكن هدفه " تطبيق نظرية اقتصادية ، أو تحقيق فلسفة اجتماعية ، ولكنه يحدث لتزويد الدولة بالقوة ، التي تحتمي بها من خصومها ، في داخل البلاد وخارجها .

والحد الفاصل بين الحكومات التي تسيطر علي المرافق العامة، والتي لا تسيطر عليها ، يبين جليا أن الفارق السياسي ، هو الفارق المهم بين النوعين ، ثم تتبعه الفوارق الاقتصادية .

أن الفارق بين هذين النوعين من نظم الحكم هو الفارق بين الحكومة المطلقة ، والحكومة الديمقراطية " (١٠٧)

ورغم ذلك ، فانه لا يوجد بلد من البلاد ، تعترف الدولة فيه بأنها تسلك غير الطريق الديموقراطي ، وأكثر الدول تسلطا واستبدادا وديكتاتورية ، تدعي أنها هي الديموقراطية ، وإن ما سواها من الدول ، هي المستبدة والمتسلطة .

وربما عاد هذا الخلط بين الديموقراطية ونقيضها الي المبدأ الديموقراطي ذاته فالتعريف الأكثر شيوعا للديموقراطية ، هو أنها أسلوب الحكم الذي يقوم علي احترام الفرد ، والمساواة بين المواطنين ، واعطاء أكبر قدر ممكن من الحرية ، بما لا يتنافي مع الصالح العام ، والتعاون في سبيل رفاهية الجماعة (١٠٨) . وعلي ذلك فان هذا المبدأ مرن واسع ، بحيث يجمع - علي حد تعبير هانز - بين المتناقضات ، فهو يجمع بين الديموقراطية الغربية ، القائمة علي حرية الفرد ، واحترام هذه الحرية ، بين الديموقراطية الشرقية ، القائمة علي مصلحة الجماعة ، أو علي الديمقراطية الجماعية ، المبنية علي الاقتصاد الاشتراكي ، وعلي احتكار الدولة (١٠٩).

ولذلك يري هانز ، أن كلا من هذين التفسيرين - الغربي الذي يركز علي الحرية الفردية ، والشرقي الذي يركز علي مصلحة الجماعة - خطأ ، اذا طبق وحده ، اذ يجب أن تبدأ الديموقراطية من الحرية الفردية ، أو من المساواة الاجتماعية ، علي أن تسير الي الجانب الآخر من الديموقراطية ، لان كلا منهما لو طبق وحده ، لا يفي بالغرض (١١٠) .

وعلي ذلك فان الحديث عن العوامل السياسية ، في ظل هذا التعريف للديموقراطية ، لابد أن يؤدي الي بلبلة واضطراب ، حاول الدكتور محمد فاضل الجمالي التخفيف منهما ، بوضعه بعض (المعايير) ، التي يلخصها في " الاعتراف بأن كل فرد من أفراد الآمة والوطن ، شريك في ذلك الوطن ، وأن للفرد كرامته ، وله حقوقه ، وعليه واجباته " وفي " مشاركة أبناء الآمة والوطن ، علي اختلاف مذاهبهم وعناصرهم واجناسهم وطبقاتهم ، علي قدم المساوة ، في اختيار نوع الحكم ، ومن يتولي الحكم ، بكل حرية وطمانينة " ، وفي " مشاركة المواطنين جميعا في تقرير اهداف الدولة ، وفي تنفيذ مخططاتها " وفي " أن تحترم الأكثرية الاقلية ، فتراعي حقوقها ، ولا سيما حقها في ابداء رأيها بكل حرية وأمان . كما أن علي الأقلية أن تراعي حق الأكثرية في الحكم ، وأن لا تقوم بما يخل بالنظام العام ، والا تشتغل في الظلام بأعمال النسف والغدر " (١١١) .

وهذه (المعايير) ، هي التي تحكم النظام الديموقراطي وتجعل هذا النظام " ينبثق الحكم فيه

من ارادة الشعب ، بعد استشارة الشعب في جو حر حيادي نزيه . فذلك هو نظام (الشورى) الصحيح ، الذي عناه القرآن الكريم " (١١٢) .

وربما كان الحديث عن العوامل السياسية - لذلك - أدق في ضوء (السلطة) ، وما اذا كانت السلطة (احتكارية) ، يستبد بها فرد أو أفراد ، أم (جماعية) ، تقوم علي الشوري وعلي الرجوع الي الأمة - سواء كان نظام الحكم ذاته قبليا أو ملكيا أو جمهوريا ، فتلك النظم كلها انما هي مظاهر ، لا تعبر عن جوهر وحقيقة ذلك الحكم .

فهناك بلاد تنبع السلطة فيها من الشعب ، والحكومة لا تتخذ فيها أي قرار ، الا اذا وافق عليه الشعب ، عن طريق ممثليه ، وهناك بلاد تحتكر الحكومة السلطة فيها ،وتتركز هذه السلطة عادة في يد حاكم واحد فرد ، أو حزب واحد ، يأتمر بأمر حاكم واحد فرد .

وبين هذين النمطيـــن المتناقضين من البلاد ، يمكن أن توجد أنماط اخري ، حسب مدي (السلطة) الممنوحة للشعب ، للتدخل في أعمال الحكومة ، أو مدي احتكار الحكومة للسلطة ولكننا نفضل أن نقتصر علي هذين النمطين المتناقضين ، لنتبين من خلالهما تأثير العوامل السياسية في الأيديولوجيا ، ثم تأثيرها - بعد ذلك - في التربية ، مبتعدين عن المصطلحات السياسية المضللة أحيانا .

وغالبا ما تقوم فلسفة الحكم في ظل النظم الاستبدادية ، التي يحتكر السلطة فيها فرد أو افراد ، علي دعاوي باطلة ، تبرر هذا الحكم الاستبدادي . وهذه الدعاوي تتسم بالخداع تارة ، وبالزور والبهتـــان تارة أخري ، وبالغرور تارة ، وبالصراحة التي تصل الي حد الوقاحة تارة أخري ، فهي عند نابليون ، الديكتاتور الفرنسي ، تقوم - خداعا وتضليلا- علي أساس " حق الشعب " (١١٣) ، وهي تقوم عن النازيين - زورا وبهتانا - علي أساس سيادة الجنس الآري ، القادر علي توحيد أوربا ، ثم حكم العالم (١١٤) ، كما تقوم عند موسولوليني ، دكتاتور الفاشست في ايطاليا - غرورا - علي أساس أن " الديموقراطية قد أنتهي عهدها ، وأصبحت مستهلكة ، لأن الناس قد أنهكتهم الحرية " (١١٥) ، وتقوم عند البلاشفة في الاتحاد

السوفيتي – صراحة – علي أساس " ديكتاتورية الطبقة العاملة " ، التي تعني " السلطة اللانهائية ، التي تستند علي القوة ، لا علي القانون " (١١٦) والتي " تنفرد فيها شرذمة ضئيلة بالحكم ، باسم العمال والفلاحين ، الذين ليس لهم حرية الانتقال ، من مصنع الي مصنع ، أو من حقل الي حقل " (١١٧) .

وتنعكس هذه الفلسفة الاحتكارية الاستبدادية علي الأيديولوجيا ، الفردية والجماعية ، فنجد " أسير الاستبداد ، لا يملك شيئا ليحرص علي حفظه ، لأنه لا يملك مالا غير معرض للسلب ، ولا شرفا غير معرض للاهانة ، ولا يملك الجاهل منه آمالا مستقبلة ليتبعها ، ويشقي كما يشقي العاقل في سبيلها .

وهذه الحال تجعل الأسير لا يذوق في الكون لذة نعيم ، غير الملذات البهيمية ، وبناء عليه يكون شديد الحرص علي حياته الحيوانية ، وان كانت تعيسة ، و كيف لا يحرص عليها ، وهو لا يعرف غيرها ؟ " (١١٨) .

كما نجد " أسير الاستبداد لا نظام في حياته . قد يصبح غنيا فيضحي شجاعا كريما ، ويمسي فقيرا ، فيبيت جبانا خسيسا ، وهكذا كل شئونه تشبه الفوضي " ، و" أقل ما يؤثر الاستبداد في أخلاق الناس ، أنه يرغم الأخيار منهم علي ألفة الرياء والنفاق ، ولبئس السيئان ، ويعين الأشرار علي اجراء في نفوسهم ، آمنين حتي من الانتقاد والفضيحة " (١١٩) .

وباختصار ، نجد " أسير الاستبداد " ، " يعيش خاملا خامدا ، ضائع القصد حائرا ، لايدري كيف يميت ساعاته وأوقاته ، ويدرج أيامه وأعوامه ، كانه حريص علي بلوغ أجله ، ليستتر تحت التراب " (١٢٠) .

كما تنعكس هذه الفلسفة الاحتكارية الاستبدادية علي التربية ، فنري نظام الحكم الاستبدادي ، يسيطر علي التعليم ، ويستبد به ، ويوجهه لتحقيق أغراضه ومطامعه ، في داخل البلاد وخارجها ، فيه يبسط سلطانه علي النفوس ، ويبث ما يريد بثه من آراء ومعتقدات ، مما

يسهل عليه مهمة الحكم ، علي النحو الذي يريده الحاكم المستبـد ، وبه يخطط للحصول علي (القوي البشرية) اللازمة لتحقيق أحلامه ، بالكم والكيف المطلوبين، وفي الزمن المحدد ، وهو يطبق في ذلك حرفيا وبعنف - علي حد تعبير أوليخ - ذلك المبدأ الأفلاطوني- الأرسطي ، القائل بأن التربية ، جزء من استقرار الدولة (١٢١) .

ولا ينمو الانسان في ظل الحكم الاستبدادي (انسانا) ، له حقوق (الانسان) ، وانما هو ينمو - من خلال عمليات التربية - " حيوانا اجتماعيا . أنه ينمو عضوا في جماعة ، هي نفسها جزء من تنظيم أكبر ، يسمي المجتمع أو الدولة القومية " (١٢٢) ، التي تتركز أمورها في النهاية ، كذلك أمور التربية فيها ، في يد الحاكم المستبد وحده ، ولذلك نجد نظم التعليم في ظل الحكم الاستبدادي نظما احتكارية ، تقوم علي المركزية ، ولا تسمح بالحرية أو التنوع أو المرونة ، وغالبا ما يحرم انشاء المدارس الخاصة والطائفة ، وانما تفرض علي المواطنين جميعا مدارس معينة ، تحقق أهداف الدولة ، فالدولة وحدها - وعلي رأسها الحاكم المستبد - هي التي تحدد المناهج والطرق ، وفلسفة التعليم وأهدافه ، وهي التي تنشيد المدارس ، وتحدد نوعيتها ، ونوعيات الملتحقين بها ، وهي التي تخطط للتعليم ، وتشرف علي تنفيذ الخطط ، من خلال أجهزة الدولة المختلفة ، التي يسيطر عليها الحاكم المستبد .

وقد رأينا صورة واضحة لذلك كله في الاتحاد السوفيتي ، عند الحديث عن العوامل الاقتصادية ، فقد استخدم البلاشفة التعليم " لتغيير مجري التاريخ ، وتغيير طبيعة الانسان " ، وهو عندهم " يضم كل الجهاز الثقافي ، وكل الهيئات ، التـــي يمكن أن تؤثر تاثيرا كبيرا أو قليلا ، في عقول الصغار الكبار " (١٢٣) .

ويري جورج كاونتس أن البلاشفة قد تفوقوا في نظرتهم الي التعليم ، " علي زعماء أي مجتمع آخر علي ظهر الأرض . ولا تقل عنايتهم الشديدة بأساليب التعليم ، ومحتويات البرامج المعدة لتشكيل عقول الشبان و(الكبار) ، عن عنايتهم بعتاد قواتهم المسلحة ، او بنظامهم الاقتصادي ، لأنهم يرون أن التربية (سلاح بتار) ، في (قضية الشيوعية) ، ولولا ما أنشأه

البلاشفة ، من هيئات تعليمية واسعة النطاق ، ما كان لهم من القوة في العالم ، ما يستمتعون به اليوم " (١٢٤) . كما يري أن " منهج التعليم المنظم ، الذي وضعه الحزب الشيوعي ، ثم عدله ووسع مداه ، ليعد بعد الديكتاتورية نفسها ، الوسيلة التي يستطيع بها فهم المارد الجبار . ذلك أن هذا الشعب قد حشد جميع قوي التعليم النظامي ، أكثر مما حشدته أية دولة آخري في التاريخ كله ، كي ينال أغراضه ، ويتقدم نحو أهدافه المستقبلة البعيدة . ولم يكن ينافسها في ذلك الميدان خلال العصر الحديث ، الا ألمانيا تحت حكم النازيين ، واليابان الامبراطورية تحت حكم الطبقة العسكرية . لكن الحكم النازي، والعسكري الياباني ، لم يطل عهدهما ، حتي تبلغ برامجهما التعليمية حد الكمال " (١٢٥) ، كما حدث للنظام السوفيتي .

أما فلسفة الحكم في ظل النظم الديموقراطية ، التي تقوم على الشوري ، فانها تقوم علي أساس (الثقة) في (الانسان) ، ولذلك نجد الفرد في ظل هذه النظم ، " ليس حرا في اختيار طريقته الخاصة فحسب ، بل ان السياسة العامة نفسها تعتبر نتيجة للاختيارات التي اختارها الأفراد ، كأعضاد في الجماعة " (١٢٦) .

وعلي ذلك ، فان " الديموقراطية ، فـي مفهومها المتكامل ، تعتمد أساسا علي احترام الانسان ، كانسان ، وعلي احترام الشخصية الانسانية ، والاعتراف بقيمتها ، وتقديس لكل ما هو انساني – فالفرد الانساني اذا ما منح الفرصة ، يستطيع أن يستغل طاقاته المختلفة ، وأن يسهم في الصالح العام ، وفي صالح نفسه . واحترام الفرد الانساني يجد تطبيقا له في المجتمع الديموقراطي في نواح كثيرة ، منها حرية المناقشة ، واشتراك كل فرد في كل أمر يهمه .. وايمان بالفروق الفردية ، والايمان بأن هذا الفرد قبل الدولة ، لأنه قوامها وأساسها ، ومعني هذا أن الديموقراطية ، أساسها الأول الايمان بالفرد ، وبالشخصية الانسانية ، ومقدرة هذا الفرد علي أن يحدث التغيير والتطور اللازمين " (١٢٧) .

وتستمد الدولة قوتها في المجتمعات الديموقراطية ، من حسن تمثيلها لأبناء المجتمع الذي تحكمه ، وبالتالي فهي تستمد قوتها من قوة المجتمع.والمجتمع يستمد قوته من قوة أبنائه ،

فالدولة قوية اذا كان أبناء المجتمع اقوياء وهي ضعيفة اذا كان أبناء المجتمع ضعفاء منحلين متخاذلين جبناء مستذلين جهلة . فالدولة فـــي هـذه المجتمعات الديمـــوقراطية لا ترتفع علـــي (أشلاء) أبناء المجتمع ، وانما هي ترتفع علي (أكتافهم) ، وليس في النظم الديموقراطية ، ذلك الفصل التعسفي بين الشعب والحكومة ، أو بين المجتمع والدولة ، و بين المحكوم والحاكم ، كما هو الحال في المجتمعات الديكتاتورية الاستبدادية .

ولذلك يلاحظ الدارسون ، أن " التقدم في الدول الديموقراطية ، قد جاء دائما نتيجة للمناقشة ، ولم يأت مطلقا عن طريق التوجيه من سلطة عليا (١٢٨) ، كما يحدث في المجتمعات الديكتاتورية .

وتنعكس هذه الفلسفة الديموقراطية علي الأيديولوجيا ، الفردية والجماعية ، فتجد الانسان يعيش " في ظل العدالة والحرية نشيطا علي العمل بياض نهاره ، وعلي الفكر سواد ليله ، أن طعم تلذذ ، وان تلهي تروح وتريض ، لأنه هكذا رأي أبويه وأقرباءه ، وهكذا يري قومه الذين يعيش بينهم ، يراهم رجالا ونساء ، أغنياء وفقراء ، ملوكا وصعاليك ، كلهم دائبين علي الاعمال ، يفتخر منهم كاسب الدينار بكده وجده ، علي مالك المليار ارثا عن ابيه وجده .

نعم .. يعيش العامل الناعم البال ، يسره النجاح ، ولا تقبضه الخيبة ، انما ينتقل من عمل الي غيره ، ومن فكر الي آخر ، فيكون سعيدا بآماله ، ان لم يسارعه السعد في أعماله ، وكيفما كان ، يبلغ العذر عند نفسه وذويه ، بمجـــرد ايفائه وظيفة الحياة ، أي العمل . ويكون فرحا فخورا ، نجح ، لأنه برىء من عار العجز والبطالة " (١٢٩) .

فالانسان في ظل الديموقراطية ، يعيش سعيدا ، مقبلا علي الحياة ، مقبلا علي العمل ، سعيدا به علي العالم ، يشبع به عقله ، ويغذي به روحه ، متمسكا بالفضائل والمثل العليا ، عاملا علي الوصول اليها ، محبا للناس ، سعيدا بهم سعيدا بمساعدتهم ومعاونتهم ، لا يعرف الحسد والحقد الي نفسه سبيلا ، وانما يؤمن بالعمل ، وبأن هذا العمل هو باب الرزق والحياة ، وسبيل

الاحترام .

كما تنعكس هذه الفلسفة الديموقراطية علي التربية ، فنجد التربية في يد الشعب ، يحدد أهدافها وأغراضها ، كما يحدد مناهجها وبرامجها ونجد هدفها هو خلق (الانسان) الحر ، القادر علي أن يخدم نفسه ويستمتع بحياته ، ويساهم في بناء مجتمعه . ولذلك نجد الشعب في هذه المجتمعات ، يقبل علي التعليم ، ويتحمل مسئولية تمويل برامجه التعليمية ، عن رضا وطواعية ، ولا يعتبر ذلك عبئا ماليا عليه ، وانما واجبا مقدسا يجب عليه أن يقوم به .

وليس معني ذلك سلبية الدولة فيما يتصل بمسائل التعليم ، وانمامعناه أن الدور الاساسي هو دور الشعب ، ولكن (المصلحة العامة) ، قد تستدعي اشراف الدولة علي التعليم ، وادارته ادارة مركزية ، كما هو الحال في أستراليا ، كما رأينا عند الحديث عن العوامل الجغرافية ، تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين مختلف المناطق المحلية ، وبين مختلف المواطنين ، وكما هو الحال في فرنسا ، تحقيقا للوحدة الوطنية والقومية بين مختلف الفرنسيين .

كما قد تستدعي المصلحة العامة التعاون بين الشعب والدولة ، فيما يتصل بالاشراف علي التعليم ، وادارته وتمويله ، كما هو الحال في انجلترا . وقد يضطلع الشعب وحده بالاشراف علي التعليم ، وادارته وتمويله ، كما هو الحال في الولايات المتحدة . فالديمقراطية ليست مبدأ جامدا ، يفرض مسلكا واحدا ، وانما هي تمتاز بالمرونة والحيوية ، لتتفق مع مختلف الظروف المتطورة ، وتستجيب لها .

الا انه ســـــواء كانت ادارة التعليـــم مركزية أو لا مركزية ، فان التربية تعمل على خلق (الانسان) الحر الواعــى القــادر ، خــــدمة له اساسا ، ولا تعمل على (صبه) فى (قوالب) معينة ، أو فرض ايديولوجيا معينة عليه ، أو (تسخيره) لخدمة الدولة ، على حساب تضحيته بحريته وسعادته وامنه .

ولذلك يسمح فى هذا النظام الديموقراطى ، بانشاء المدارس الخاصة، وبانشاء المدارس

الطائفية ، وبانشاء غيرها من المدارس والنظم واللوائح ، التى يريدها الشعب ، ويراها محققة لاهدافه .

ولا يكتمل الحديث عن العوامل السياسية ، الا بالحديث عن **الظروف السياسية المؤقتة أو** الطارئة ، التى يمر بها بلد من البلاد ، سواء فرضت عليه هذه الظروف فرضا ، أو كان هو الذى خلقها لأى سبب من الأسباب .

ومن أمثلة هذه الظروف السياسية المؤقتة، حالة الحرب، وحالة الاضطرابات، وكذلك حالة بناء الدولة، بعد الحرب، أو بعد الاضطربات. وفى مثل هذه الظروف السياسية المؤقتة أو الطارئة، تحتاج البلاد الى (نظم استثنائية)، أو غير عادية ، تتفق وهذه الظروف، وتمكن البلاد من اجتيازها .

ففى حالة الحرب مثلا ، سواء كان البلد فى حالة حرب حقيقية، أو فى حالة استعداد لها ، أو فى حالة ما بعد الحرب ، نجد الأيديولوجيا الفردية والجماعية تتسم بالاستعداد والتحفز ، ونجدها فى حالة من (التعبئة العامة)، لكسب الحرب ، أو لازالة اثارها ، مما يؤدى الـــى إرهاق الأمة نفسيا ، بشكل يؤثر على مختلف المشروعات التى يقوم بها المجتمع ، ويدفع بالدولة فيه ، الى أن تقوم بدورها (القيادى)، الذى يجب أن تضطلع به ، حتى توجه الأمور الى ما يحقق للبلاد العزة القومية والمجد القومى ، أوما يجنبها عار الهزيمة، أو يدفع بها بعد الحرب ، الى التخلف ، الذى يغرى الطامعين فيها بالعدوان عليها ، ولذلك نجد أكثر الدول ديمقراطية ، تضطر فى وقت الحرب ، الى اللجوء الى ما يشبه الديكتاتورية ، التى (تستبد) فيها الدولة بكل شىء ، والتى تتمكن بها من " التدخل الاقتصادى، الذى سمى باقتصاديات الحرب ، حتى أن بعض الدول الرأسمالية سيطرت على التنظيم الاقتصادى فى وقت الحرب، بصورة تكاد تشبه السيطرة الاقتصادية فى الاتحاد السوفيتى " (١٣٠)

ويرى جوزيف شومبيتر ، أن حالات الاضطرابات شبيهة بحالة الحرب ، من حيث اضطرارها الدولة الى أن تقوم بدورها القيادى ، حفاظا على وحدة الامة ، ولأما للتصدع الذى يتهددها ،

فالطريقة " الديمقراطية ، تصبح عاجزة عن العمل ، فى أوقات الاضرابات ، فالديموقراطيات على اختلاف أشكالها ، تعترف فى الواقع ، بشيء من الاجماع السياسى ، بان هناك أوضاعا من المعقول فيها أن يتخلى عن القيادة التنافسية ، وأن يستعاض عنها بالقيادة الاحتكارية " (١٣١) .

وفى هذه الظروف السياسية المؤقتة ، سواء فى ذلك حالات الحرب ، وحالات الاضطرابات ، تتولى الدولة عادة مقاليد الأمور بنفسها ، فتوجه الاقتصاد ، وتوجه البحث العلمى ، كما توجه اجهزة الاعلام وغيرها ، الوجهة التى تمكنها من اجتياز هذه الظروف ، حافظة للبلاد وحدتها الوطنية ، وتماسكها القومى ، رافعة الروح المعنوية لجماهير الشعب . كذلك توجه نظام التعليم — فى ضوء مخطط قومى شامل — الوجهة التى تساعد فى تحقيق أهداف الدولة ، فقد تجعل التربية العسكرية جزءا اساسيا من برامج المدرسة ، وقد توجه الكثير من جهدها نحو تخريج الأطباء أو المهندسين وهكذا ، حسب احتياجات البلاد ، والظروف الطارئة التى تمر بها .

ولذلك يرى هانز ، صعوبة الدراسة المقارنة ، فى هذه الأحوال السياسية (غير العادية)، وذلك " بسبب المصروفات المرتفعة ، بطريقة غير عادية ، على مهمات الحرب والبناء " (١٣٢).

ويمكن أن تعتبر البلاد الآخذة فى التقدم من البلاد التى تمر بظروف سياسية مؤقتة أو طارئة ، شبيهة بتلك الظروف التى تمر بها البلاد المحاربة فعلا ، فهى بلاد فرض عليها التخلف فرضا ، وهى تحاول — بعد أن تحررت من الاستعمار وصممت على بناء نفسها من جديد — أن تلحق بركب الحضارة العالمية ، فى ظروف بالغة الصعوبة والتعقيد ، تحدثنا عنها عند الحديث عن العوامل التاريخية . ولذلك يرى الدارسون أن هذه البلاد " تعيش فى حالة من التطور الاقتصادى ، حتى انه من الواجب البحث عن طرق أخرى ، شبيهةبتلك التى تتبع فى فترات الطوارىء وفى أوقات الحروب ، حتى يكون من المألوف تحطيم كل المهن ، وتجميع المهارت ، للوصول الى أسرع النتائج ، فى اقصر وقت ممكن ، دون المساس بالمستوى المطلوب من الكفاية " (١٣٣)،

وان هناك اتجاها عاما فـى البلاد ، يؤمن " بضرورة قيام الدولة بالتـــــدخل الشامل أو الواسع النطاق "، " من أجل اللحاق بركب التقدم ، وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة " (١٣٤)، وان الكثير من " القرارات التفصيلية الدقيقـــة اليوم ، فى المجال العلمى والفنى ، تصدرها بالفعل حكومات تلك البلاد ، الحديثة العهد بالاستقلال " (١٣٥) .

وتشرف هذه الحكومات على التعليم ، وتديره وتموله ، مع بقية مرافق المجتمع . والمفروض أن تهتم حكومات هذه البلاد بالتعليم ، بوصفه وحده القادر على أن ينقل البلاد من الواقع المؤلم الذى تعيشه ، الى مستوى الآمال التى تحلم بها ، والتقدم الذى تنشده ، غير أن ضعف الامكانيات ، وقلة الموارد ، وضخامة المسئوليات ، تجعل الكثير منها يهمل التعليم ، ويوجه الاهتمام الأكبر نحو المشروعات الاخرى ، الاقتصادية والصناعية ، التى توفر بها فرص العمل ، امام العديد من الأيدى العاملة ، وتزيد الدخل الفردى والقومى ، مما يعطل حركة نهضة هذه البلاد ، ويعوق مسرتها نحو المستقبل الذى تحلم به .

كما ان الكثير من حكومات هذه البلاد لا تهتم بأنواع التعليم ، التى تخدم حركة تقدمها ، كالتعليم الفنى ، الزراعى والصناعى والتجارى ، بل بانواع التعليم النظرى ، خضوعا لضغوط شعبية تخشاها حكومات هذه البلاد ، التى لم تستقر اوضاعها السياسية بعد ، التى يهددها عدم الاستقرار السياسى ، وكثرة الاضطرابات والقلاقل ، وخشية الانقلابات العسكرية فيها .

خامسا : العوامل الدينية

من خداع النفس أن يظن الانسان ضعف سلطان الدين اليوم على النفوس ، كما يحلو للبعض أن يتصور ، بحجة أننا نعيش اليوم فى عصر أوضح سماته التقدم العلمى والتكنولوجى ، الذى يعنى (عقلانية) الانسان ، وعقلانيته تعنى ثقته فى نفسه وفى عقله ، قبل ثقته فى قوى (غيبية) . لقد أصبح الانسان ـ بفضل عقله ـ فى نظر البعض ـ هو المتحكم فى الطبيعة ، بعد ان كانت الطبيعة هى التى تتحكم فيه . ومن ثم ضعف سلطان الدين فى نفسه .

ولسنا نريد أن ندخل فى جدل حول (عقلانية) الانسان ، وما اذا كانت هذه العقلانية يمكن ان تؤدى الى (تدينه)، أو الى (كفره والحاده) ـ فتلك قضية بعيدة عن مجال بحثنا كل البعد . ولكن الشىء الذى يمكن ان نؤكده ، هو أن الدين كان ـ ولا يزال ـ هو " المحور الأساسى الذى تدور حوله أفكار الناس ومعتقداتهم " ، و " الموجه الأكبر لهم فى تصرفاتهم وانماط سلوكهم " ، و " المحور الأساسى الذى تدور حوله ـ على هذا الأساس ـ أيديولوجية الأفراد والجماعات " (١٣٦) . وواضح أننا لا نقصد بالدين هنا ، مجموعة الشعائر والطقوس والمراسيم ، التى يأمر بها دين من الأديان ، سماويا كان أو غير سماوى ، ولكننا نقصد به (العقيدة) التى يؤمن بها أتباع دين معين ، و (فلسفة) الحياة التى يسيرون عليها ، نتيجة لهذه العقيدة .

والدين ـ من هذه الزاوية ـ يمكن ان يكون مرادفا للايديولوجيا ، لأن العقيدة تتضمن ـ فيما تتضمن ـ نظرة الانسان الى الحياة ، وموقفه من العلم والعمل والناس والحياة والموت ، ومن كل من يتصل بذلك كله وما يتصل به ، من قريب أوبعيد .

ويمكن الوقوف على أثر العوامل الدينية فى الأيديولوجيا ، وبالتالى فى نظم التعليم ، من زاويتين : أولاهما هى فهم الدين ، وثانيتهما هى العلاقة بين الهيئات الدينية والدولة .

أما من حيث فهم الدين ، فان الفهم يكاد أن يكون هو الدافع الاول الى التقدم أو التخلف ، الى الثورة أو الى الجمود ، سواء كان الفهم متفقا مع جوهر الدين ، أو مختلفا معه ، وقد كان هذا الفهم هو الدافع الأول الى التقدم والتخلف معا ، فى الاسلام وفى المسيحية .

فعندما فهم الاسلام فى قرونه الأولى على أنه دين عمل واصلاح للحياة ، واستمتاع بهذه الحياة واقبال عليها ، فى حدود ما احله الله ، حقق المسلمون حضارة مزدهرة فى ظلمات العصور الوسطى ، كانت هى الأساس الذى قامت عليه الحضارة الانسانية العاصرة . وعندما فهم الاسلام نفسه — فى فترة الحكم العثمانى للبلاد الاسلامية — على انه دين يعمل للآخرة وحدها ، تخلف المسلمون عن ركب الحضارة الانسانية قرونا ، ولا زالوا يعانون من آثار هذا التخلف حتى اليوم . وعندما فهمت المسيحية فى العصور الوسطى على انها تدفع الى الزهد فى الحياة ، تخلف المسيحيون ، وعندما فهمت — بعد الاصلاح — على انها تعمل للحياة عملها لما بعد الحياة ، انطلق المسيحيون ، بعد أن تسلموا من المسلمين حضارتهم ، ليصلوا بالحضارة الانسانية الى ما وصلت اليه .

فالاسلام بطبيعته ، دين دنيا ، قبل ان يكون دين آخرة ، بمعنى انه يجعل الدنيا مزرعة يزرع فيها المسلم ، ليجنى ثمار عمله فى الاخرة ، وعلى ذلك فهو دين يدعو الى (الاقبال) على الحياة ، لا الى (الهروب) من هذه الحياة : " هو الذى جعل لكم الارض ذلولا ، فامشوا فى مناكبها ، وكلوا من رزقه ، واليه النشور " (١٣٧) .

بل انه يعتبر الهروب من الحياة ، وعدم الاقبال عليها والتمتع بها ، كفراً بنعمة الله ، واتباعا لخطوات الشيطان : " يأيها الناس كلوا مما فى الارض حلالا طيبا ، ولا تتبعوا خطوات الشيطان ، انه لكم عدو مبين " (١٣٨) .

والاقبال على الحياة ، والاستمتاع بها ، لا ياتى الا من خلال العمل ، والاعتماد — فى العمل — على العقل ، الذى لا يعول الاسلام الا " عليه فى امر العقيدة ، وفى امر التبعة والتكليف " (١٣٩) ، وعلى العلم ، الذى يقوم على " (التجربة) و (التفكر) و (التبر

الصادق) ، ونتيجة هذا كله أن ينفتح امام العقل طريق البحث العلمى ، المجرد من كل قيد ، يحول دون انطلاقه " (١٤٠) .

ان هدف الاسلام الأسمى هو الآخرة ولاشك، ولكن " طريق الآخرة هو طريق الدنيا ، بلا اختلاف ولا افتراق " ، و " هو طريق واحد، أوله فى الدنيا، وآخره فى الآخرة " (١٤١) .

وعندما فهم الاسلام على هذا النحو الصحيح فى القرون الاسلامية الأولى، بدأت الحركة العلمية فى عهد الرسول ذاته ، وحدد مسارها (حاجة) المسلمين ، فتطور العلم الاسلامى ، من مجرد (تعلم) للدين ، فى عهد المعلم الأعظم صلى الله عليه وسلم ، الى علم (دينى) بعد وفاة الرسول الكريم ، " نواته القران والحديث ، فكل مسائل العلم تقريبا تدور حول هذه النواة ، منهما يستنبط الفقه ، ولأجلهما يروى الشعر ، وبسببهما تبحث مسائل النحو " (١٤٢) . ثم الى علم (دينى دنيوى) فى العصر الأموى ، وعندما اتسعت الفتوحات ، واحتك المسلمون بالثقافات والحضارات الأجنبية ، وصارت (الحاجة) تستدعى هذا العلم الواسع ، فظهرت ثلاث حركات علمية : حركة دينية تعنى بالبحث فى شئون الدين والعقيدة ، وحركة تاريخية قصصية ، وحركة فلسفية ، فى المنطق والطب والكمياء وما تكونت حولها العلوم فيما بعد " (١٤٣) .

ثم كانت (الحركة الفلسفية) هى التى اتسعت اتساعا كبيرا فى العصر العباسى ، فوجهت العلم الاسلامى فى هذا العصر ، عندما استقرت احوال المسلمين ، واتسعت امبراطوريتهم ، وزاد احتكاكهم بالحضارات الأجنبية ، خاصة الفارسية واليونانية والهندية ، فترجموها الى اللغة العربية ، واقاموا عليها صرح الحضارة العربية الاسلامية الشامخ .

وانعكس هذا الفهم للإسلام على هذا النحو ، على الأيديولوجيا الإسلامية ، كما سبق ، ثم عاد فانعكس على مؤ سسات التعليم ، فبدأت تلك المؤسسات (بالمسجد) ، فكان مسجد الرسول أول مدرسة فى الإسلام ، ثم صارت الدراسة بالمسجد تستدعى دراسة سابقة ، تمهد لها ، فكان (الكتاب)، الذى رافق " التعليم الاسلامى فى جميع أدواره " (١٤٤) ، ثم تعقدت

هذه الدراسة فى المسجد بتعقد حضارة المجتمع الاسلامى ، فصارت " العلوم ، فضلا عن الطب ، تدرس كثيرا فى المساجد ، وصار بكل مسجد كبير مكتبة ضخمة ، لا تحتوى على العلوم الدينية فحسب ، بل بها مؤلفات فلسفية وعلمية أيضا " (١٤٥) .

غير أن الدراسة كانت حتى القرن الخامس الهجرى حرة ، فلم تكن هناك مراحل معينة للتعليم ، ولا منهج خاص يسير عليه المتعلمون ، ولا نظام خاص يسير عليه التعليم ، ولا درجات علمية يحصل عليها المتعلمون . فلما كان القرن الخامس الهجرى ، كانت الأمور قد تطورت فى المجتمع الاسلامى ، بحيث صار (نظام التعليم) ، القريب الشبه بنظم التعليم الحالية ، ضرورة اجتماعية ، وبدأ ذلك النظام بالفعل بانشاء الوزير السلجوقى (نظام الملك) عدة مدارس ، كان أشهرها " المدرسة النظامية ببغداد ، التى أسسها عام ١٠٦٥ " (١٤٦) .

وانتقل نظام (المدرسة) من العراق الى الشام ، ومنه انتقل الى مصر ، على يد صلاح الدين الأيوبى . وبدأت الحكومة منذ ذلك الوقت ، تشترك اشتراكا فعليا في تاسيس المدارس " فاصبحت المدرسة منظمة رسمية من منظمات الدولة ، يتخرج فيها عمال الدولة ، وموظفوها " (١٤٧) .

وأدي انشاء نظام (المدرسة) ، واشتراك الحكومات في تأسيسها ، واعتمادها عليها في الحصول علي عمالها ومظفيها – أدي ذلك الي (ثورة) في (نظام التعليم) الاسلامي ، أدت الي " تغيير شامل في نظم التعليم ، التي كانت متبعة في حلقات الجوامع . أصبحت الدراسة فيها دراسة رسمية ، تسير وفق لوائح وقوانين ، شبيهة بتلك التي نعرفها اليوم ، آخذت بالتنظيم كل شيء فيها " (١٤٨) .

ولا يعني انشاء (المدرسة) ، انفصال التعليم عن المسجد – المدرسة الاولي في الاسلام ، بل ظل التعليم متصلا بالمسجد ، غير أنه بينما كان (المسجد) هو (الأصل) ، الذي يتبعه المدرسة ، صارت (المدرسة) هي (الاصل) ، الذي يتبعه المسجد ، ولذلك يلاحظ جب

وكرامرز أنه " كان طبيعيا أن تسمي المدرسة أحيانا مسجدا " (١٤٩)

وعندما سيطر الأتراك علي البلاد العربية والاسلامية في القرن السادس عشر الميلاد ، فرضوا علي العرب والمسلمين الفقر والجهل ، وساموهم كل الوان الظلم ، بحيث صارت الحياة ثقيلة علي النفس ، مما سهل التحول الأيديولوجي في النفوس ، من الاقبال علي الحياة ، الي الزهد فيها ، ومن العمل والعلم ، الي التكاسل والتراخي ، مما انعكس علي نظام التعليم الاسلامي ، الذي صار يعمل للآ خرة ، ويزهد في الدنيا ، فضاقت مناهج التعليم ، ولم تعد تتسع الا لعلوم اللغة والدين وحدها .

وكان التعليم في العصر العثماني ينقسم الي مرحلتين ، هما : " المرحلة الابتدائية ، وتحفيظ القرآن " ، " والمرحلة العالية ، وتتم في الأزهر ، أو في غيره من المساجد الجامعة في الأقاليم ، " وكان برنامج هذه المرحلة مقصورا علي علوم الوسائل ، وهي اللغة والحساب والمنطق ، وعلوم المقاصد ، وهي علوم الدين ، كالحديث والتفسير والفقه . وكانت الرياضيات والعلوم الطبيعية والفلسفية قد اختفت من نظام التعليم منذ القرن السادس عشر ، أي منذ سيطر الأتراك علي البلاد " (١٥٠) .

وصار هذا المنهج (الضيق) ، البعيد عن (العلوم الحديثة) ، والذي يقوم علي تقديس التراث ، وعدم التفكير حتي في مجرد تطويره وتغييره ليلائم روح العصر - صار يبدو كما لو كان شيئا (مقدسا) ، نص عليه الدين ذاته نصا صريحا ، بحيث يصير المساس به خروجا علي الدين ، حتي أنه عندما تحطمت تلك (الجدران) من العزلة ، التي فرضها العثمانيون علي البلاد العربية والاسلامية ، علي أصوات مدافع الغرب ، الذي أخذ علوم العرب والمسلمين وطورها تطويرا كبيرا ، طوال القرون الثلاثة التي سيطر فيها الأتراك علي العالم العربي ، ليعود بها في القرن التاسع عشر الي نفس البلاد العربية والاسلامية ، في صورة أسلحة وذخائر ، يستولي بها عليها ، في عصر توسعه الاستعماري الكبير - اضطرت الحكومة المصرية الي تعليم العلوم الحديثة ، لمواجهة هذا (الغزو الأوربي) ، ولكنها " تخشى من الرأي العام في تعليم الرياضة

والطبيعة ، فتستفتي شيخ الجامع الأزهر ، الشيخ الانبابي : (هل يجوز تعليم المسلمين العلوم الرياضية ، كالهندسة والحساب والهيئة والطبيعيات وتركيب الجزئيات ، المعبر عنه بالكيمياء - وغيرها من سائر المعارف ؟) ، " فيجيب الشيخ " في حذر : (ان ذلك يجوز ، مع بيان النفع من تعليمها) " (١٥١) .

وهذا التناقض في فهم (الدين الاسلامي) ، في القرون الاسلامية الأولي ، وفي العصر العثماني ، وانعكاسه علي الآيديولوجيا الاسلامية في العصرين ، وعلي نظامي التعليم فيهما ، لم ولن يكون قاصرا علي الاسلام وحده ، بل كان - وسيكون - في فهم أي دين من الأديان . ولعل أبرز الأمثلة عليه ما حدث في المسيحية ، فقد كان هناك تناقض في فهم (الدين المسيحي) ، في العصور الوسطي ، وفي العصر الحديث ، انعكس علي الآيديولوجيا المسيحية في العصرين ، وعلي نظامي التعليم فيهما .

والخلاف بين الاسلام والمسيحية هنا خلاف في (التوقيت) وحده .

ففي الوقت الذي كان الدين الاسلامى يفهم فيه ، على أنه دين حياة ، ودين عمل وسعى وعلم ، كان الدين المسيحى يفهم - فى العصورالوسطى - على أنه دين زهد وبعد الحياة ، كان لهذا الفهم أثره على الآيديولوجيا المسيحية ، فعاش المسيحيون الحياة منصرفين عن الدنيا زاهدين فيها .

لقد فرضت الكنيسة على العقول فى هذه العصور الوسطى - على حد تعبير هدســـــون - " حاجزا كثيفا بين عقل الأنسان ، والعالم الخارجى المحيط به " ، " وكانت السلطة والكنيسة والتقاليد تحول بين الناس وبين حقائق الحياة " (١٥٢) ، حيث كانت الكنيسة تعمد الى توجيه الناس نحو الحياة الروحية ، أو الحياة الباطنية (١٥٣) ، وكان رجالها ينظرون الى " العلوم المدنية على انها تعلى العقل الانسانى بطريقة غير صحيحة على الايمان المسيحى " ، ولذلك " رفض آباء الكنيسة تعليم الألعاب الرياضية والموسيقى والبلاغة والفلسفة المدنية " ، و " أنكروا قيمة التربية كاعداد للحياة العملية " ، و " حصروا المثل الأعلى للتربية الرومانية ، حتى ضاق ولم

يشمل الا الدراسات الدينية والفنون المرة " (١٥٤) .

ويلاحظ تيرنر ، أن العلم كان سلفيا متخلفا ، وأن العلم كل العلم ، هو ماكان يراه رجال الدين وحدهم ، وأن مثل هـذا العـلم الذى كان يجيزه رجال الـدين ، كان منزها تماما عن النقد (١٥٥) .

وكان هناك ارهاب يتعرض له كل (متمرد) على ذلك العلم ، لعل اكثره شهرة ، ذلك الارهاب الذى تعرض له العالم الفلكـى البولندى ، (كوبرنيكس)، وعالم الفيزياء المشهـور (جاليليو) . أما جاليليو ، فقد توصل الى قوانين الحركة ، أصل جميع الاكتشلفات الحديثة ، كما توصل الى حقائق هامة عن الطاقة والكون ، ولكنه عندمـا نشر نتائج ابحاثه ودراساته ، " أودع السجن ، فقد اتهمته الكنيسة بأن ما قاله كان خارجا عن الدين " (١٥٦) . وكان ذلك هو الذى جعل كوبرنيكس يخفى اكتشافه الذى توصل فيه الى إن " الشمس هى مركز النظام الشمسى " ، " سرا فى كتابه (فى ثورة الأجسام السماوية) ، حتى قبيل وفاته سنة ١٥٤٣ " (١٥٧) .

وكان هذا الارهاب الفكرى الذى تفرضه الكنيسة ورجالها ، على أبناء أوربا فى العصور الوسطى ، يؤدى الى دعم الانصراف عن الدنيا ، والزهد فيها ، كما كان ينعكس على نظام التربية والحركة العلمية كلها ، فقد كان " العلم هو بعض (الدين) (١٥٨) ، و" كانت المدارس تفتح فى الأديرة أو الكنائس أو الكاتدرائيات " (١٥٩) .

ولم يتحرر الأوربيون من سلطان الكنيسة ، الا بعد اتصالهم بالمسلمين ، المتقدمين فى ذلك الوقت ، عن طريق (معابرالحضارة) العربية الى الغرب، وكان أشهر هذه المعابر : الأندلس وصقلية والقوافل التجارية والاتصال عن طريق الحروب الصليبيه ، وغيرها ، حيث بدأت موجة من السخط على ارهاب الكنيسة وظلم الحكام ، وبدأ تطلع الى التحرر من هـذا الكابوس المخيف ، تمثل أول الأمر فى (تمرد) على (علم) الكنيسة ، ظهر فى موجة الالحاد التى سادت أوربا فى القرن الثانى عشر ، والتى دفعت برجال الكنيسة ، الى ما اشتهر بحركة (منطقة)

الدين ، أى اخضاعه لأحكـــام المنطق ، جذبا للعقــــول ، وتمكينا من السيطرة على القلوب مرة ثانية .

وأدى ذلك (التمرد) على علم الكنيسة الى (تمرد) على الكنيسة ذاتها ، أو (ثورات) عليها بتعبير أصــح ، كان ما كتب لها النجاح من بينها هـــى ثورة مارتن لوثر سنة ١٥١٥ ، التى انتزع بها (الخلاص) ، الذى كانت الكنيسة تحتكره ، ليضعه فى أيدى الناس جميعا ، وليحرر العلاقة بين الناس وخالقهم من (واسطة) رجل الدين .

وأما من حيث العلاقة بين الهيئات الدينيــــــة والدولة ، فان الدكتور فاضل الجمالى يلخص " العلاقات القائمة بين الدين والدولة فى العصر الماض " ، على الوجه التالى :

" (١) دولة لا تعترف بالأديان : بل تكافحها ، وتعتبرها (أفيون الشعوب) " .

" (ب) دولة لا دخل لها بالدين " .

" (ج) دولة تدين بدين أكثرية السكان ، وترعى الشئون الروحية ، الى جانب الشئون الزمنية لسكانها ، على أختلاف أديانهم ومذاهبهم ، مع ضمان الحرية الدينية " (١٦٠) .

لقد انتهى الصراع الطويل ، الذى دار بين الدولة والكنيسة فى أوربا طوال ثلاثة قرون ، منذ تفجرت ثورة الاصلاح ، وحتى مطلع القرن العشرين ، الى أن أنقسمت بلاد أوربا فى موقفها من الكنيسة ، ومن حركة الاصلاح الدينى ، وبالتالى فى فهمها للدين المسيحى ، الى نوعين من البلاد ، هما : البلاد التى انتصر فيها الفهم القديم للدين ، والبلاد التى ساد فيها الحديث من التفكير الدينى .

ويلخص لنا هانز هذا (الموقف العسكرى)، أن صح التعبير بقوله : أن حركة من حركات الاصلاح لم تتحد الكنيسة فى أسبانيا والبرتغال وايطاليا ، بينما قاد الحزب الكاثوليكى فى فرنسا وجنوب المانيا وبولندا عدة حروب ، ضد الحزب البروتستنتى القوى ، ثم عادت اليه

سيادته الرسمية بعد كفاح مرير، أما شمال أوربا وبريطانيا - باستثناء إيرلندة، فقد فقدت الى الأبد (١٦١)٠

وقد رأينا في الفصل الأول ، عند حديثنا عن المانيا ، كيف أدت حركة الاصلاح الديني التي تفجرت فيها ، الى تغير نظرة الناس نحو أنفسهم ، ونحو عالمهم الذي يعيشون فيه ، وكيف انعكس ذلك كله على التربية ، فكانت نظم التعليم الحديثة أسبق بها ، ومنها انتقلت الى البلاد الأوربية الأخرى ٠ وفي المانيا ، التي احتضنت ثورة الاصلاح ورعتها ، " دعا لوثر بلديات المدن الألمانية الى فتح المدارس ، وحض الآباء على ارسال أولادهم اليها ، كما حمل أحد أتباعه المشاهير، المدعو ميلانكتون ، أمير ساكسونية ، على إصدار أمر سنة ١٥٢٨ ، بتأسيس المدارس في كل قرية ومدينة ٠ وكان ذلك بدء انتشار المدارس في المدن والقرى ، لا في المانيا وحدها ، ولكن في كل البلاد التي انتشرت البروتستانتية فيها ، في شمال أوربا والجزر البريطانية والولايات المتحدة الامريكية " (١٦٢) ٠

وفي هذه البلاد ، التي أخذت بالاصلاح الديني ، وساد فيها الفهم الديني الحديث ، وبدأت (المفاهيم) الدينية المسيحية ، تتغير في طريق يتفق وآراء مارتن لوثر ، ويؤمن (بالانسان) ، من حيث هو انسان - لم تضطر الدولة الى أن تصطدم بالكنيسة كما حدث في البلاد التي ظلت الكنيسة فيها متمسكة بفهمها الديني القديم ، وانما كانت متعاونة معها في التطور والنهوض ٠

ففي انجلترا مثلا ، تطورت الحياة عموما ، في نهاية العصور الوسطى ، في طريق الديموقراطية ، وخلق النظم الاجتماعية الصالحة ، التي سببت الطمانينة لكل من الحاكمين والمحكومين على السواء ، وذلك بسبب ظروف انجلترا الجغرافية والسياسية والاجتماعية (١٦٣)، وكانت الكنيسة الانجليزية جزءاً من هذة الحياة التي تطورت ، فكانت في نهاية العصور الوسطى أقرب الى روح الاصلاح ، ولذلك يلاحظ الدارسون أنه ربما كانت انجلترا ، هي البلد الذي أثمرت فيه مبادىء الاصلاح أكثر (١٦٤) ٠

وكانت الكنيسة الانجليزية هى التى تشرف على التعليم الدينى قبل الاصلاح ، شأنها فى ذلك شأن كل الكنائس الأوروبية، غير أنها - ببسبب ظروف أنجلترا الخاصة - لم تكن تستبد به استبداد غيرها من الكنائس الأوربية ، بل كانت تشاركها فى ذلك النقابات والهيئات والجمعيات الخيرية وغيرها .

وعندما قامت محاولة لتاسيس نظام تعليم انجليزى قومى ، فى أوائل القرن التاسع عشر ، أسست (الجمعية القومية لنشر الدين بما يتفق ومبادىء الكنيسة الأنجليزية) سنة ١٨١١ . وبنت الجمعية حوالى ثلاثة الاف مدرسة ، وبدأ البرلمان فى سنة ١٨٣٢ فى تقديم منح متواضعة لها .

وقد بلغ من نشاط الكنيسة الانجليزية فى هذا المجال ، أنه عندما صدر أول قانون تعليمى قومى سنة ١٨٧٠ ، وهو قانون فورستر Forester
كانت ٦,٩٥٤ مدرسة ، من مجموع المدارس الموجودة حينئذ ، وعددها ٨,٩١٩ مدرسة - كانت تابعة للكنيسة (١٦٥) .

ولم تتدخل الدولة فى انجلترا فى شئون التعليم ، الا عندما لمست عجز الكنيسة ، عن توفير المدارس الأولية ، اللازمة لتعليم أبناء الشعب ، وكان تدخلها تدخل (عون ومساعدة) للكنيسة لا تدخل (أستئثار) بشئون التعليم دونها ، وكان أول قانون تعليمى أصدرته الدولة هو قانون فورستر Forester Act سنة ١٨٧٠ ، الذى أنشا سلطات محلية للاشراف على التعليم ، وبذلك صارت هناك - بموجبه - هيئات ثلاثة تساهم فى أدارة التعليم ، وهى الدولة ، والسلطات المحلية، والهيئات الطائفية.

وتتالى صدور قوانين التعليم الانجليزى ، تدعم هذا التنوع فى نظام التعليم ، وذلك التعاون بين الهيئات الثلاثة فى ادارة التعليم وتمويله ، وكان آخر هذه القوانين هو قانون بتلر But-ler Act سنة١٩٤٤ ، الذى يسير عليه نظام التعليم الانجليزى حتى اليوم .

أما البلاد التى كسبت فيها الكنيسة الكاثوليكية الجولة ، فقد ظلت النظرة الدينية القديمة ، والفهم الدينى القديم ، هما السائدين ، ظل استبداد الكنيسة بشئون التعليم هو السائد والمسيطر ، مما دعا الدولة الى أنشاء نظام تعليمى خاص بها ، مستقل تماما عن نظام التعليم التابع للكنيسة ، ومما أدى الى وجود (الازدواج التعليمى)، أو (الثنائية التعليمية) .

ففى فرنسا مثلا ، يبدأ (الازدواج التعليمى) مع الثورة الفرنسية ، فقد كان كتاب الثورة ينادون - فيما ينادون - بنزع الاشراف على التعليم الفرنسى من يد الكنيسة ، التى كانوا يعلنون الثورة عليها ثورتهم على الاقطاع والملكية والظلم والاستبداد والفساد .

وكان نابليون - عندما قفز الى السلطة - يؤمن - كغيره من الثوار الفرنسيين ، السابقين عليه والمعاصرين له - بضرورة السيطرة على التعليم ، وكان يرى أنه " ربما كانت مسالة التعليم أهم المسائل السياسية ، لأنه لن تكون هناك دولة ذات استقرار متين ، ما لم يكن لديها هيئة تدريس ، تعلم التلاميذ مبادىء مقررة واضحة، يشبون عليها ، وأنه اذا لم نعلم الطفل منذ حداثته ، أن يكون جمهوريا أو ملكيا ، كاثوليكيا أو ذا مذهب حر ، فلن تكون الدولة ممثلة للشعب ، وإنما ستكون نظاما قائما على قواعد واهية ، معرضا للقلاقل والاضطربات باستمرار " (١٦٦) .

ولذلك أصدر نابليون - أول تولية السلطة سنة ١٨٠٦ - قرارا بانشاء (الجامعة الامبراطورية) Imperial University ، كسلطة مركزية تشرف على التعليمين الثانوى والعالى وقتئذ . ثم امتد اشرافها فيما بعد الى التعليم الابتدائى أيضا . وفى سنة ١٨٠٨ أصدر أصدر مرسومه الشهير بتحريم أنشاء أية مدرسة أو معهد تعليمى ، خارج (الجامعة الامبراطورية) .

ورغم ذلك ، لم يستطع نابليون أن يمس المدارس الكاثوليكية ، التابعة للكنيسة ، أو يخضعها لمرسوم سنة ١٨٠٨ ، فقد كان يريد تأييد الفلاحين له ولحكمه ، وكان معظم هولاء الفلاحين كاثوليك ، ولذلك لم يستطع تحدى الكنيسة الكاثوليكية .

وكان نابليون - فى تنظيمه للتعليم المدنى ، الذى أنشأه تابعا (للجامعة الامبراطورية) - يقلد تقليدا تاما نظام التعليم الكاثوليكى ، حتى صار هناك - منذ الثورة الفرنسية - " نظامان فرنسيان للتعليم : أحدهما تشرف عليه الدولة ، وهو مستقل تماما عن الكنيسة ، والآخر تشرف عليه الكنيسة ، وهو مستقل تماما عن الدولة . وكلا النظامين يسير على النظام المركزى الدقيق ، وله بناء مشابه للآخر ، وهو يتبع نفس الوسائل ويمكن أن يقال ، أن كلا منهما فرنسى " (١٦٧) .

وكانت وجهة نظر نابليون فى هذا (الازدواج التعليمى)، أو تلك (الثنائية التعليمية)، التى لجأ اليها ، هى أنه أراد أن يوجد - من خلال التعليم المدنى - مواطنين ، يدينون للمجتمع بالولاء ، يخلق بينهم " تعاونا ، لا على نظام الجيزويت، الذين يستمدون سيادتهم من روما ، بل الجيزويت ، الذين ينحصر طموحهم فى أن يكونوا نافعين، يساهمون فى سعادة المجتمع ورفاهيته " (١٦٨).

ولعلنا نذكر أن هذا الموقف الذى وقفه نابليون ، هو نفس الموقف الذى وقفه محمد على فى مصر بعد ذلك بسنوات ، عندما قفز الى السلطة ، وفشل فى إصلاح نظام التعليم القديم بالازهر كما رأينا من قبل ، عند الحديث عن التعليم المصرى فى العصر العثمانى ، وكما سنرى فيما بعد عند الحديث عن (نظام التعليم فى مصر) .

وهذا الذى حدث فى انجلترا وفرنسا ، مختلف تماما عما حدث فى البلاد الشيوعية ، التى تمكنت الدولة فيها من السيطرة على التعليم ، والاستبداد به ، وجندت كل أجهزة الدولة لمحو أثر الدين بمختلف أنواعه ، لتغرس فى النفوس - بدله - النظرة المادية- الالحادية - العلمية - نحو الكون ، ونحو التاريخ الانسانى ، التى تتفق والماركسية - اللينينية ، التى تنظر الى الدين على أنه (مخدر للشعوب) ، تستعين به (البورجوازية) فى ظلمها للكادحين ، وجنى ثمار كدهم وتعبهم .

ولذلك تقوم نظم التعليم فى هذه البلاد ، على غرس الاتجاه ضد الدين ، وتنمية النظرة المادية فى النفوس ، دون تنوع فى ذلك أو مرونة ، كما سنرى عند الحديث عن (الايديولوجيا والتربية فى المجتمع الشيوعى) .

سادسا: العوامل العنصرية (١٦٩)

والمشكلة العنصرية أو الجنسية مشكلة قديمة ، وهى تبدأ منذ بدات الحرب بين بنى آدم ، فقد كان النصر فى الحرب ، يعطى المنتصر الحق فى سلب المهزوم كل شىء ، من مال ومتاع وحرية ونفس . وقد دفعت كثرة الحروب ، وما تمخضت عنه من انتصارات وهزائم ، وما نتج عن النصر والهزيمة من سبى وأسر ، الى زيادة عدد (العبيد) فى المجتمعات القديمة .

وبجانب الحروب ، كانت هناك وسائل أخرى ، لمصادرة حرية الانسان ، كخطف الأطفال ، والفقر وما الى ذلك ، ولكنها كانت وسائل محدودة ، اذ ظلت (الحرب) هى الوسيلة الأساسية للحصول على (العبيد) ، والاتجار فيهم ، وهى المبرر لاستمرار نظام (العبيد) كله ، كجزء من النظم القبليه ، والنظم القديمة .

وكان (العبيد) فى القديم ، محرومين من شتى الحقوق ، التى يتمتع بها (الأحرار) ، فقد كان الأحرار ، هم الذين يملكون ، ويشاركون فى الحياة العامة ، ويوجهون هذه الحياة ، بينما كان العبيد لا يملكون شيئا ، بل كانوا لا يملكون حتى أنفسهم ، وكانت رسالتهم فى الحياة هى أن يعملوا ، ليكسب مالكوهم من (الأحرار)، وليتفرغ هؤلاء (السادة) الأحرار لما يحبون أن يتفرغوا له من مهام خاصة أو عامة .

وفى المجتمع الأثينى القديم ، كان الحر " يتحرر من الواجبات الاقتصادية " ، و " يستخدم العبيد وغيرهم من الناس ، ليعنوا بشئونه المادية ، بما فى ذلك ، أن أستطاع ، العناية بأملاكه . وهذا التحرر وحده هو الذى يترك له الوقت الكافى للقيام بأعباء الحكم والحرب والأدب والفلسفة " (١٧٠) .

فقد خلق (العبد) فى هذا المجتمع ليعمل ويكد ، بينما خلق (الحر) يحلق فى سماء الخيال .

والغريب أن افلاطون فى تقسيمه الشهير للمجتمع المثالى Utopia ، الذى حدد معالمه فى كتابيه (الجمهورية) و (القوانين) ، وذلك بعد هزيمة اثينا على يد أسبرطة – لم يتحدث الا عن (الأحرار) وحدهم ، حيث قسمهم الى (فئات) ، تقوم كل فئة منها بالعمل الذى يتفق وما خلقت له ، ففئة تقوم بالحكم ، وهم الفلاسفة ، وفئة تقــوم بالحرب وفئة تقوم بالزراعة ، وما الى ذلك ، أما (العبيد) فلم يرد ذكرهم على لسانه ، وكأنه ينظر اليهم على أنهم من غير البشر . وأكثر من ذلك أنه يرى أن أكبر ما يهدد المجتمع ، هو أن تفكر طائفة من طوائفه هذه فى التطلع الى طبقة ، غير الطبقة التى ولدت فيها ، وخلقت لها . ومعنى ذلك أنه يغلق كل أبواب الطموح فى وجه هؤلاء العبيد ، مهما بلغت امكانياتهم وقدراتهم ، فقد خلقوا عبيدا ، ليظلوا هم وأولادهم عبيدا ، حتى يرث الله الأرض ومن عليها .

والمشكلة الجنسية أو العنصرية ، التى كانت تقوم على النظرة الى بعض أبناء المجتمع القديم على أنهم محرومون من كل حق بشرى ، ويلقى عليهم مهام خاصة ، تتفق مع هذه النظرة ، وتؤدى بهم الى معاملة خاصة ، من الأحرار ، كأفراد وكمجتمع – معاملة لا تليق بكرامة الانسان – لا زالت الى اليوم موجودة بصورة أو باخرى فى عصرنا الحاضر ، (عصر الانسان)، الذى حرمت فيه تجارة الرقيق ، والذى يعيش فيه الناس جميعا أخوه ، متساوين فى الحقوق والواجبات ، حتى عندما يقع أحدهم أسير حرب فى يد عدوه . أنها موجودة فى بعض المجتمعات المعاصرة ، ولكن بغير الصور القديمة ، التــى يباعون فيهــا ويشترون ، بل بصــورة (عصرية) ، تتفق مع القرن العشرين ، ومع الأيديولوجيا السائدة فى (البلاد المتقدمة)، التى توجد بها هذه الظاهرة ، كالولايات المتحدة ، واسرائيل ، وجنوب أفريقيا .

وقد وجدت هذه المشكلة على نحو آخر ، فى المجتمعات العسكرية التى ظهرت فى القرن العشرين ، ولكن ظهورها لم يستمر طويلا ، لأنها أدت الى قيام الحرب العالمية الثانية ، التى أدت الى اندحار الحكومات العسكرية التى أظهرتها ، وباندحارها وئدت هذه المشكلة معها ، كما حدث فى المانيا النازية ، وايطاليا الفاشية ، فى ثلاثينات هذا القرن .

والمشكلة الجنسية أو العنصرية فى الولايات المتحدة ، تبدو لبعض الدارسين ، نتيجة لتمكنها من نفوس غالبية الأمريكيين ، " غريزة فطرية " (١٧١) ، الا أنها ليست غريزة فطرية ، كما أنها ليست مشكلة لون أو جنس، أو تخلف عقلى أو اجتماعى، وانما يغلب عليها أن تكون مشكلة (نفسية اجتماعية) ، تعود الـــى أوائل القــرن السابع عشر ، حيث بدأت هجـــرة (الرجل الابيض) الى (الأرض الجديدة) بعد اكتشافها ، حاملا معه تقدمه الفكرى والحضارى والتكنولوجى ، يريد به نهب الأرض ومن عليها . وتدور الحرب بين هؤلاء المهاجرين أو المستوطنين أو المستعمرين الأقوياء الطامحين الطامعين ، وبين أولئك المعتدى عليهم البائسين من (أصحاب الأرض) ، الغيورين على أرضهم وشرفهم ، وتنتهى الحرب الطويلة المريرة بانتصار الرجل الأبيض ، الطامع المعتدى واندحار أصحاب الأرض والحق .

وأغلب الظن أن المشكلة الجنسية أو العنصرية بدأت فى الولايات المتحدة من حيث انتهت الحرب ، وغلب أصحاب الأرض على أمرهم ، وثبتت أقدام المستعمرين فى (الأرض الجديدة) حيث تتابعت السنون لتحمل كل منها موجات هجرة جديدة ، تضيف الى قوة الغاصبين قوة ، وتزيدهم غرورا على غرورهم الأول ، الذي زرعه في نفوسهم نصرهم الأول ولتضيف الى يأس أصحاب الأرض الحقيقيين يأسا ، يزيدهم تمزقا وتحطما ، وانطواء على النفس ، وأسى وحسرة ، ويقلل - بالاضافة الـــى الحملات المنظمة لابادتهـــم - مـــن عـــددهم ، حتـــى صاروا فى (وطنهم) قلة يائسة - ممزقة محطمة .

والدليل على أن المشكلة الجنسية أو العنصرية فى الولايات المتحدة مشكلة (نفسية اجتماعية) ، تعود الى تلك الأيام الأولى للهجرة الى (الأرض الجديدة)، وليست مشكلة جنسية أو عنصرية بمعناها (البيولوجى)، مايراه هانز Hans من أن كثيرا من الزارعين البيض كانت لهم علاقات غير شرعية ، بمحظيات من العبيد ، وان بعض هؤلاء الزارعين ، قد اعترفوا بابنائهم الذين أثمرتهم هذه العلاقات غير الشرعية ، ونتيجة لذلك وجدت جموع كثيرة من السود المتعلمين والأغنياء ، وأن عدد هؤلاء السود قد زاد نتيجة للحرب الأهلية ، حيث زادت هذه العلاقات غير الشرعية بين الجنود ورجال البحرية وغيرهم ، وبين بنات السود ،

وأن هؤلاء السود أصبحوا بمرور الأيام بيضاً . ولذلك فهو يرى أن " العديد من الأمريكين البيض ، يجرى فى عروقهم الدم الزنجى ، دون أن نعلم ذلك ، وأنه فى مثل هذه الظروف ، يبدو الحديث عن الأمريكين (السود)، منفصلا عن الأمريكيين (البيض) أمرا مضحكاً " (١٧٢) .

وقد كانت التفرقة العنصرية أمرا يقره القانون الأمريكى حتى سنة ١٨٩٧ ، حيث " أصدرت المحكمة العليا بالولايات المتحدة قرارا يقضى بمشروعية ممارسة بعض الولايات للتفرقة العنصرية ، على أساس المساواة . ولكن المحكمة غيرت قرارها السابق سنة ١٩٥٤ وسنة ١٩٥٥، وأعلنت أن التفرقة لا تتفق مع تكافؤ الفرص بطبيعتها .

ومنذ سنة ١٩٥٥، تقدم مبدأ عدم التفرقة بسرعة في خمس ولايات ، وفي مقاطعة كولومبيا . وفي ولايات أخري ، لم يحدث أي تغير ، وفي فريق ثالث من الولايات حدثت تغيرات بسيطة " (١٧٣) .

ورغم ذلك لا يزال المواطنون الأمريكيون البيض ، يتمتعون بالامتيازات والحقوق ، التي يحرم منها بقية المواطنين غير البيض ، سواء في ذلك المواطنين غير السود ، والهنود الحمر ، خاصة في الولايات الجنوبية .

وقد حاولت الحكومة الفيدرالية القضاء علي ظاهرة (التفرقة العنصرية) غير العصرية هذه ، مع مطلع القرن العشرين ، ولكن الأمر ، لم يتعد اصدار القرارات والتوصيات ، الاقليلا ، حتي أن قرار المحكمة العليا سنة ١٩٥٥ ، لم ينفذ حتي الآن في بعض الولايات ، وذلك لان المشكلة لاتحل بالقرارات والتوصيات ، وانما بالدراسة العلمية العميقة ، التي يبدو أن المسئولين الأمريكيين لا يحسون بالحاجة ملحة اليها ، ولذلك يعيش هؤلاء المواطنون حتي اليوم ، في أحوال اقتصادية وصحية سيئة ، وبالاضافة الي أوضاعهم الاجتماعية السيئة أيضا .

وتنعكس هذه التفرقة العنصرية في الولايات المتحدة علي تعليم غير البيض انعكاسا واضحا

ففي النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، حيث كانت التفرقة العنصرية علي اشدها ، يحميها القانون الأمريكي نفسه ، كان تعليم غير البيض مهملا للغاية ، لان الاتجاه السائد حتي ذلك الوقت ، كان هو ابادتهم والقضاء عليهم ، لا تعليمهم ، فقد قرر مدير مكتب التعليم في الولايات المتحدة سنة ١٨٧٠ ، أنه " حتي ذلك الوقت ، أنفق ٠٠٠ر٠٠٠ر٨ دولار لتعليم الهنود ، بينما أنفق ما لا يقل عن ٠٠٠. ٠٠٠, ٥٠٠ دولار لقتلهم " (١٧٤) ، والأمر بالنسبة للسود لا يختلف عنه كثيرا بالنسبة للهنود الحمر بطبيعة الحال .

ومع مطلع القرن العشرين ، بدأت حدة التفرقة العنصرية تخف قليلا ، ولكن الأمر يختلف من ولاية الي ولاية ، اذ كان الرأي الغالب في معظم الولايات هو (المساوة ، ولكــن التفرقة) (١٧٥) أي المساوة في فرص التعليم ، مع التفرقة بين المتعلمين ، ولكن تلك المساوة لا يمكن أن تتحقق في ظل التفرقة بطبيعة الحال .

وبصدور قرار المحكمة العليا في ١٧ مايو ١٩٥٤ ، بدأت الحكومة الفيدرالية تتدخل لتحقيق (الدمج)بين البيض وغير البيض ، لدرجة أن الرئيس الأمريكى الراحل (جون كنيدي) اضطر سنة ١٩٦٠ الي ادخال طالب أسود احدي الجامعات ، تحرسه دبابات الجيش وتحميه ، ولكن مثل هذا التصرف لا يمكن أن يحل المشكلة ، ولذلك يري ولز wells أن " مستقبل عدم التفرقة في المدارس العامة لا زال غير معروف ، ولكن الانسان يستطيع أن يتنبأ علي الأقل ، بأن حركة عدم التفرقة التامة لن يمكن القضاء عليها بسهولة " (١٧٦) . كما يشير كلفت Clift الي أن المشكلة لايمكن أن تحل بادخال طالب أسود أو ملون المدرسة ، تحرسه قوات الجيش ، كما حدث أيام الرئيس الراحل كنيدي ، إنما الايام وحدها كفيلة بحلها ، علي أن تتخذ الحكومة الفيدالية خطوات ايجابية ، يلخصها في " تحمل الحكومة الفيدرالية المسئولية القانونية والخلقية لدمج المدارس " ، و " تحملها مسئولية مساعدة الولايات والمجتمعات المحلية فنيا وماليا ، لتحقيق الدمج " ، و " أن يفوض النائب العام سلطة منع التفرقة ، بسبب اللون أو الجنس أو الدين أو الأصل القومي " (١٧٧) .

وتنعكس هذه التفرقة العنصرية علي " كل مظهر من مظاهر التعليم في الولايات المتحدة " ، علي حد تعبير كاندل ، فقد أثرت " في الاعداد ، والمرتبات التي يحصل عليها المدرسون ، وفي المباني وصيانتها ، وفي كمية المصروفات (١٧٨) .

فغالبية المدارس الالزامية مثلا هي " اكواخ من الخشب ذات المدرس الواحد والفصل الواحد One- teacher School ، وهي عادة متهدمة ، وينقصها معظم أدوات ومعدات المدرسة الالزامية .

والحضور بها ليس اجباريا ، كما لا تراعي مؤهلات مدرسي السود بحزم ، ومرتباتهم أقل من متوسط مرتبات المدرسين البيض بكثير" ، و" قيمة ممتلكات كل تلميذ في المدرسة البيض هي ١٨٣ دولار ، بينما هي لا تتعدي ٣٦ دولار في المدرسة السود (١٧٩)، وهكذا .

والمشكلة الجنسية أو العنصرية في إسرائيل ، قريبة الشبه بها في الولايات المتحدة من نواح عديدة فهي في كل منهما نتيجة لظروف معينة ، دفعت بمجموعة من الطامحين الطامعين من بلاد مختلفة ، الي أرض لا يستحقونها ، اقاموا فيها أول الامر مستعمرات ، واتخذوا منها منطلقا للسيطرة علي الارض ، وتوسيع رقعتها ، وزيادة نفوذهم فيها ، والسيطرة علي أهلها وإبادتهم ، حتي يتحولوا في أرضهم الي (أقلية) ، تذل وتخضع للاكثرية الطامحة الطامعة .

وفي كل من البلدين ، بسبب ظروف نشأته ، متسع للتناقضات المختلفة لهذا (الخليط) العجيب من النازحين ، وكل منهما يعتمد علي الوقت والتربية للم الشمل ، كما أن كلا منهما أقام حياته علي الحرية وتعدد الأحزاب وتنوع الآراء - الا أنها حرية للنازحين ، يقابلهاضغط وارهاب وأحكام عسكرية وقتل ، للسكان الأصليين أصحاب الارض أصحاب الحق .

ولعل ذلك هو سر ذلك التعاطف الغريب والمرتب بين الولايات المتحدة - شعبا وحكومة - وبين دولة إسرائيل .

وتبدأ المشكلة العنصرية في الولايات المتحدة مع مطلع القرن السابع عشر ، بينما هي تبدأ في إسرائيل مع منتصف القرن العشرين ، وان كانت لها مقدمات في الربع الاول من هذا القرن ، وبصدور وعد بلفور ، وزير خارجية بريطانيا اليهودي ، سنة ١٩١٧ ، ايام كانت فلسطين تحت الانتداب البريطاني .

وكانت السلطات البريطانية تسهل هجرة اليهود الي فلسطين ، بل وتحميهم وتسهل لهم تكوين العصابات ، وفرض الارهاب علي العرب ، فلما قامت دولة اسرائيل في ١٩٤٨/٥/١٥ ، بدأت تمارس حمايتها لهذا الارهاب بنفسها ، من " خلال الحكم العسكري " الذي يعتبر سيفا يسلطونه علي رقاب العرب في الجليل والمثلث والنقب ، يتدخلون به في كل شئون حياتهم (١٨٠) ، ويعيش العرب في ظله تحت المراقبة المستمرة ، لا ينتقلون من مكان الي مكان ، الا بتصريح من الحاكم العسكري ، كما يمنع دخول القري أو المدن ، وتغيير مكان الاقامة ، الا بتصريح منه أيضا (١٨١) .

وفي ظل هذا الحكم العسكري ، يتم طرد العرب من قراهم وأراضيهم ، كما حدث في أم الفرج ومجدل ، كما يتم قتلهم بالجملة ، لغرس الارهاب في نفوسهم . كما حدث في دير ياسين وعين الزيتون ، ويتم احيانا نسف القرية بما فيها ومن فيها ، كما حدث في أقرت وكفر برعم (١٨٢) .

وينعكس هذا الحكم العسكري ، الناتج عن التعصب العنصري، علي تعليم العرب في اسرائيل منذ احتلالها وقيام الدولة بها رسميا سنة ١٩٤٨ ، فنجد المجتمع الاسرائيلي ينقسم - كما تنقسم جمهورية أفلاطون - الي جماعتين ، هما : جماعة (الاحرار) وهم اليهود ، وجماعة (العبيد) ، وهم العرب ، ويتقدم الي كل منهما التعليم الذي يتفق ووضعه الاجتماعي ، فنجد تعليم اليهود كافيا تماما ، من حيث الكيف والكم ، كما نجد السياسة الاسرائيلية تقوم علي حرمان العرب من فرص التعليم ، وخفض مستواه بالنسبة لمن يتاح لهم ذلك التعليم ، حتي يشب العرب طبقة خادمة لليهود وتمارس السلطات الاسرائيلية هذه السياسة العنصرية علي

مستويين ، المستوي الاول ، هو وضع حدود علي انتشار التعليم بين السكان الاصليين ، كما ونوعا ، والمستوي الثاني هو صياغة محتويات برامج التعليم ، التي تفرض علي العرب ، ووفق اهدافها الصهيونية العنصرية " (١٨٣) .

وتشرف (وزارة المعرف والثقافة) الاسرائيلية علي التعليم اليهودي والعربي ، بموجب قانون التعليم الالزامي الصادر سنة ١٩٤٩ ، وقانون التعليم الرسمي ، الصادر سنة ١٩٥٤ . والفرص التعليمية المتاحة لليهود - بحكم القانون - متاحة للعرب ، الا أن التطبيق العملي للقانون يحول دون تنفيذه علي النحو الذي يطبق به بالنسبة لليهود .

فقانون التعليم الالزامي ينص علي أن جميع الأطفال من سن ٥- ١٣سنة ، ملزمون بدخول المدارس ، وان التعليم مجاني لكل الأطفال ، بغض النظر عن أصولهم ومعتقداتهم ، ومعني ذلك أن المدارس يجب أن تفتح تنفيذا للقانون - دون تمييز ، لكل الاطفال في مرحلة الالزام (السنة الاخيرة من الحضانة ، في سن خمس سنوات ، وسنوات التعليم الابتدائي التي تصل الي ثماني سنوات ، تبدأ من سن السادسة وتنتهي في الثالثة عشرة . وقد مدت فترة التعليم الالزامي - بموجب قانون صدر سنة ١٩٦٩ - الي عشر سنوات ، بدلا من ثماني سنوات بعد سنة الحضانة ، ولكن القانون لم ينفذ حتي الآن) (١٨٤) .

ورغم ذلك ، فان السنة الأخيرة من الحضانة لا تعد الزامية بالنسبة للعرب ، لأنه لا وجود لمدارس حضانة عربية علي الاطلاق ، ونتيجة لذلك ، يحرمون من هذه السنة الالزامية الأولي .

اما المرحلة الابتدائية ، فهي تقوم علي الانفصال بين العرب واليهود ، بسبب " ما بين الطرفين من حقد متبادل " (١٨٥) ، أي بسبب التفرقة العنصرية التي تمارسها السلطات الاسرائيلية ، اللهم الا في حالات خاصة ، حيث يدخل أبناء العملاء العرب أحيانا هذه المدارس ، في حالات خاصة وقليلة ، ليدرسوا باللغة العبرية (لا العربية) ، نفس المناهج التي يدرس الطلبة اليهود (١٨٦) .

وينعكس هذا الانفصال بين الاطفال العرب واليهود في المدارس ، علي كل ما تقدمه المدرستان ، اليهودية والعربية .

فاليوم المدرسي في مدارس اليهود ، كما يوضحا لنا برلهام Braham أطول منه في مدارس العرب ، مما يعني حرمان الاطفال العرب من ألوان النشاط المختلفة ، التي يتمتع بها الاطفال اليهود ، كما أن الاسبوع في مدارس اليهود ستة أيام ، أما في مدارس العرب فلا يزيد علي خمسة أيام ، والعام الدراسي في مدارس العرب يبدأ متاخرا فترة عنه في مدارس اليهود ، كما أن العطلات في مدارس العرب أكثر منها في مدارس اليهود (تزيد عليها الأعياد المسيحية والاسلامية) (١٨٧) .

وبالاضافة الي ذلك ، نجد المدارس العربية متهدمة قديمة ، تنقصها كل أدوات المدرسة الحديثة ومعداتها ، ولذلك فان التعليم بها رديء ، مما يؤدي الي (التسرب) في المرحلة الابتدائية ، حتي أن نسبة الطلاب الذين يحضرون المدرسة تقل أحيانا عن ٥٠٪ من الطلبة المسجلين بالمدرسة (١٨٨) ، مما يؤدي الي قلة استفادة المتعلمين من العرب ، هم الذين يلتحقون بالمدارس الثانوية ، ثم بالجامعة .

وبالاضافة الي ذلك ، يقل التحاق المتعلمين العرب بالتعليمين الثانوي والعالي في اسرائيل ، لأسباب أخري ، منها الحكم العسكري السابق الاشارة اليه ، فبوسع الحاكم حرمان الطلاب من الانتظام به ، لأي سبب ، وبدون سبب ، مما يؤدي الي فصلهم ، حيث " لا يستطيع الطلاب العرب الحضور الي جامعة الا بعد أن يمنحوا اذنا بالسفر ، يحدد وجهة سفرهم المعينة ، ويحظر عليهم التوقف في الطريق ، والتحرك أبعد من المدينة التي توجد فيها الجامعة ..." (١٨٩) الخ – ومنها المصروفات العالية ، التي تفرض علي الطلاب الجامعيين ، والتي لا تتحملها ظروف العرب الاقتصادية (١٩٠) – وكذلك عدم قدرة الطلبة العرب علي مواصلة التعليم العالي ، بسبب اللغة العبرية ، وتعنت الأساتذة اليهود ضدهم ، سواء في قبولهم ، أو في نقلهم من فرقة الي فرقة ، حتي أنه لا يوجد طالب عربي واحد في معهد التكنيون في حيفا ، وهو جامعة هندسية كاملة –

ومنها أن كثيرا منهم – رغم ذلك كله وبعده – " يجدون أنفسهم في النهاية بلا عمل " (١٩١).

أي أن السياسة الاسرائيلية تقوم بالفعل علي اغلاق الباب الذي يفتحه القانون التعليمي الاسرائيلي في وجه المواطنين العرب – أصحاب البلاد الحقيقيين – وذلك تحقيقا لأهداف دعائية خالصة ، تبدو بها اسرائيل مجتمعا مثاليا في نظر العالم الخارجي ، وذلك من خلال اجراءات تعليمية وسياسية واقتصادية وعسكرية . وقد عبر عن هذه المأساة أوري لوبران ، مستشار رئيس وزراء اسرائيل للشئون العربية ، سنة ١٩٦١، بقوله : " لعله من الأفضل الا يكون هناك طلاب عرب ، فلو ظل العرب قطاع حطب ، لكان من السهل تدميرهم ، ولكن هناك أمورا يتمناها المرء ، ولا يستطيع نيلها " (١٩٢).

ولكن الحكام اليهود – علي عكس ما زعم لوبران يستطيعون نيل الأمور التي يتمنونها ، من خلال سياستهم التعليمية والعامة .

واذا ما اصر العرب علي التعليم – رغم السياسة – ونجحوا في أن يتعلموا ، هددوا بالبطالة ، وكان ما تعلموه في نظام التعليم الاسرائيلي شيئا يمسح الشخصية العربية ، فكم من تعارض في الايديولوجيا بين العربي واليهودي ، مسلما كان هذا العربي أم مسيحيا ، ولكن كل شيء يجب أن يدرس من وجهة النظر اليهودية ، حتي الدين . فهو – وغيره من المواد – يجب أن يدرس بحيث يظهر اليهود ، علي أنهم (شعب الله المختار) ، الذي خلق ليحكم ، ويظهر العرب قوما لا حضارة لهم ولا تاريخ ولا امجاد ، وذلك حتي يتخرج المتعلم العربي من هذا النظام التعليمي من الناحية الأيديولوجية – حطاما .

يؤكد ذلك أن " الروح العسكرية " " تمثل " " في المجتمع الاسرائيلي منزلة كبيرة – بل مقدسة – بحكم أن المجتمع منذ نشأته مجتمع مهاجم مدافع " ومن ثم " يحتل التدريب العسكري ، وما يحتاجه من روح وثقافة ومناخ ، منزلة كبيرة ، لم تقتصر فقط علي (تساهل) أو جيش الدفاع الاسرائيلي ، بل امتدت الي سائر المنظمات والمؤسسات " (١٩٣) ، وذلك لأن اسرائيل – بحكم تكوينها ، وظروف حياتها " تجعل (الأمن) المنظار الذي تنتظر من خلاله

الي كل الأمور " (١٩٤) .

ولذلك تشكل (الروح العسكرية)- بأوسع مفهوم لها - (الجوهر) الذي تدور حوله التربية الإسرائيلية ، في المدرسة الإسرائيلية ، وفي منظمات الشباب بمختلف أنواعها ، وفي المزارع الجماعية ، وفي كل مكان في اسرائيل .

أي أن التربية الاسرائيلية عدوانية كالوجود الاسرائيلي ، فهي تقوم علي تحطيم العرب ، مثلهما تقوم علي جعل اسرائيل كلها " تجمعا للمحاربين " (١٩٥) الاسرائيليين - علي حد تعبير بن جوريون ، رئيس وزرائها الأسبق .

أما في جنوب أفريقيا ، فان المشكلة العنصرية تختلف عنها في كل من الولايات المتحدة واسرائيل ، من حيث (حدة) المشكلة ، بسبب الظروف الخاصة المحيطة بها في كل بلد من البلاد الثلاثة ، ولذلك نجد السلطات فيها ، من حيث (التشدد) مع الوطنيين ، أقرب الي اسرائيل ، منها الي الولايات المتحدة .

وربما عاد هذا التشدد ، الي ان أبناء البلاد الأصليين في جنوب افريقيا ، لا زالوا هم الكثرة الغالبة من السكان ، كما انهم يمثلون في اسرائيل كثرة عددية أيضا ، بينما هم في الولايات المتحدة صاروا قلة مستضعفة ، لا يضير السلطات الأمريكية أن (تسمح) لها ببعض ما كانت محرومة منه في الماضي ، بينما قد يضير السلطات في جنوب فريقية واسرائيل ان تتساهل مع الوطـنين ، حيث (يفلت الزمام) منها ولذلك فهي (تتشدد) معهم ، حتي تظل مسيطرة عليهم .

وتنعكس التفرقة العنصرية علي الأيديولوجيا السائدة في جنوب أفريقيا ، وعلي التعليم بها ، انعكاسا واضحا ، بكل ما فيها من تشدد وتعنت واضحين ، فنري محلات ، وأماكن وشوارع خاصة بالبيض (الأقلية) ، هي محرمة تماما علي (الوطنيين) (الأكثرية) ، ونري أن عدم التزام الوطنيين بأوامر السلطات يعرضهم لاشد العقاب (١٩٦) .

والسلطات في جنوب أفريقيا هي المسئولةعن التعليم الذي يقدم للسود " مسئولية تامة ، كما انها تقوم بوضع المناهج ، والاشراف علي تنفيذها " (١٩٧)

ونظام التعليم بالنسبة للبيض في جنوب إفريقية ، هو نفسه الذي يطبق علي الوطنيين ، علي أن التعليم الالزامي في المرحلة الأولي ، الذي يطبق تماما بالنسبة للبيض ، لا يطبق علي الوطنيين ، ولذلك لا يحصل عليه أكثر من ثلثيهم . ويترك أكثر من نصف هؤلاء الملتحقين بالمدرسة الابتدائية - المدرسة ، قبل نهاية الالزام (١٩٨) ، وذلك لظروف كثيرة أوضحها الظروف الاقتصادية ، سواء أحوال المدارس ، وقلة معداتها وعدم كفاية وانخفاض مستويات ومرتبات مدرسيها ، وعدم وجود خدمات تعليمية بها ، وعدم كفاية برامجها التعليمية ، وازدحام الفصول بالمتعلمين ، حتي أن نصيب التلميذ الوطني من نفقات التعليم ، لا يتعدي " ثمانية جنيهات ، وهو أقل من سدس ما ينفق علي التلميذ الأبيض " (١٩٩) .

ونتيجة لذلك ، لا يصل الي المرحلة الثانوية من الوطنيين الا عدد ضئيل جدا ، خاصة وان السلطات التعليمية تضع علي المدارس الثانوية الخاصة بهم شرطا ،لا تضعه بالنسبة للبيض ، وهو الحصول علي درجة الامتياز في نهاية المرحلة الابتدائية .

وفي مقابل هذا التعليم السيء الذي يتلقاه الوطنيون في جنوب أفريقيا ،نجد نظام التعليم بالنسبة للبيض ممتازا ، حيث" مباني المدارس ومعداتها من النوع الجيد . وتنفق الحكومة علي التلميذ خمسين جنيها في السنة ، وهو مبلغ كبير ، اذا قورن بما تنفقه كثير من الدول علي تلاميذها " (٢٠٠) .

وبالاضافة الي ذلك " يلقي الاطفال البيض خدمات تعليمية كبيرة ، فتزود مدارسهم برعاية طبية وسيكولوجية كافية ، كما توفر وسائل الانتقال والاقامة في مدارس داخلية لأبناء الريف منهم " (٢٠١) ، كما يدرس لهؤلاء المتعلمين البيض مدرسون ممتازون ، مؤهلون تأهيلا تربويا عاليا ، ويحصلون علي مرتباتهم عالية .

أي أن نظام التعليم في جنوب أفريقية - بسبب التفرقة العنصرية - يقوم بالاغداق التام علي تعليم البيض - الأقلية ، والتضييق الشديدعلي تعليم الوطنيين - أبناء البلاد الأصليين والأكثرية .

سابعا: درجة التقدم الحضاري

تعتبر درجة التقدم الحضاري نتيجة مباشرة من نتائج العديد من القوي الثقافية التي سبق الحديث عنها ، كالعوامل التاريخية ، والعوامل الجغرافية ، والعوامل الاقتصادية والسياسية ، والعوامل الدينية ، فالحضارة ليست الا تلك " العناصر المستمدة من الثقافة ، والتي تناولها الانسان بالتهذيب والتفكير ، وحولها الي وسائل ، لتحقيق غايات ملموسة واضحة " (٢٠٢).

وفي مقدمة تلك القوي الثقافية التي تعتبر درجة التقدم الحضاري نتيجة مباشرة من نتائجها : نظام التعليم ، ومدي كفاية هذا النظام .

ونظام التعليم في أي بلد من البلاد في حد ذاته هو وليد القوي والعوامل الثقافية التي سبق الحديث عنها كلها ، ولكنه - بما يقدمه من قوي بشرية ، من مختلف التخصصات التي تحتاج اليها البلاد ، ومن مختلف درجات التخصص - يعتبر هو المحدد الأساسي لدرجة التقدم الحضاري التي وصل اليها ذلك البلد .

ورغم ذلك ، تعود درجة التقدم الحضاري هذه ، فتئوثر بدورها في نظام التعليم ، لأنها تحدد مدي قدرة البلد علي بناء المدارس ، وتوفير المدرسين المعدين ، واعطائهم مرتبات مجزية ، وتقديم برامج (عصرية) ، وتقديم خدمات تعليمية مناسبة ، وما الي ذلك .

وقد كان العلامة العربى عبد الرحمن بن خلدون (٧٣٢ - ٨٠٨ هـ - ١٣٣١- ١٤٠٥م) ، هو الوحيد الذي تنبه حتي الآن الي هذا العامل كقوة ثقافية مؤثرة في الايديولوجيا ، وفي التربية - بالتالي - من خلالها ، وهو يطلق عليه اسم (العمران) ، وقد جعل من هذا (العمران) علما مستقلا قائما بذاته ، ورآه " هو القياس الحقيقي لفهم التاريخ والمجتمعات الحاضرة ، والتنبؤ بمستقبلها " (٢٠٣)

وقد عقد (للعمران البشري) عدة أبواب في مقدمته الشهيرة ، يري في فصل منها أنه " علي مقدار عمران البلد تكون جودة الصنائع ، للتأنق فيها حينئذ ، واستجادة ما يطلب منها ، بحيث تتوفر دواعي الترف والثروة " (٢٠٤) ، كما يري في فصل آخر ، أن " الصنائع إنما تكثر في الأمصار ، وعلي نسبة عمرانها في الكثرة ، لانه امر زائد علي المعاش ، فمتي فضلت أعمال أهل العمران علي معاشهم ، انصرفت الي ما وراء المعاش ، من التصرف في خاصية الانسان ، وهي العلوم والصنائع " (٢٠٥) .

ويقوم التقدم الحضاري في أي مجتمع من المجتمعات علي ثلاث ركائز ، هي :

(١) القوي البشرية : من كافة التخصصات ، وعلي كافة المستويات ، التي يتطلبها نمو المجتمع ، خاصة تلك القوي البشرية (الاستراتيجية) ، أو القوي البشرية ذات المستوي العالي من الاعداد ، القادرة "علي الاختراع ، أي على البحث " وعلى الاختراعات في منتجات ، أي التكنولوجيا " (٢٠٦) .

ولذلك صارت أوضح دلائل تقدم المجتمع فعلا ، هي القدرة ؛ علي التوصل الي اكتشافات ونماذج أساسية ، علمية وتكنولوجية وتنظيمية " (٢٠٧) ، والقدرة علي " التقدم في العلوم ، واستخدام نتائج البحث العلمي في تطوير الاساليب التكنولوجية ، مما يحقق استمرار التقدم الاقتصادي بخطوات واسعة " ، وعلي " الاتجاه نحو ترشيد تصرفات الأفراد الاقتصادية ، واستخدام الأسلوب العلمي في عرض ودراسة جميع المشاكل التي تواجههم ، لايجاد الحلول المناسبة لها " ، و " الالتجاء الـى الآلات والمعـدات والأجهـزة الدقيقة ، فـي جميع مجالات الانتاج " (٢٠٨).

(ب) المنظمات والمؤسسات : القادرة علي (استيعاب) هذه (القوي البشرية) ، من مصانع ومزارع ومؤسسات بحثية وغيرها ، بحيث تتمكن هذه القوي من أن تترجم ما (استثمر) في أعدادها من أموال ، الي ربح وكسب ، ويعود علي المجتمع " فقد تتوافر الموارد البشرية المعدة اعدادا حسنافي بلد ما ، ولكن هذا البلد قد يتاخر في النمو ، بسبب اخفاقه في تنمية

المنظمات والمؤسسات ، التي يتميز بها المجتمع التقدمي . ولن يتسنى للاستثمار في الانسان أن ينهض بالنمو الاقتصادي المستمر ، ما لم يكن مصحوبا باستثمار رأس المال في المشروعات الانتاجية *(٢٠٩) خصوصا ، وفي المشروعات الاقتصادية والاجتماعية عموما ، بحيث تفي بحاجات المجتمع المختلفة .

وبدون تنمية المنظمات والمؤسسات ، جنبا الي جنب مع تنية القوي البشرية ، تكون الأموال التي تنفق على نظام التعليم صورة من صور (الاستهلاك) ، حيث تكون القوي البشرية التي خلقها هذا النظام عاجزة عن ترجمة ما أنفق عليها من أموال ، طوال فترة تعليمها ، الي ربح يعود علي المجتمع ، لأنها لاتجد (المجال) الذي تستغل علمها فيه .

(ج) نظام التعليم العصري : الذي (ينفتح) علي المجتمع ، يعكس درجة تقدمه ، ويعد له متطلباته من القوي البشرية ، بالكيف والكم المطلوبين ، وفي الزمن المحدد ، ويمهد لحركة هذا المجتمع نحو مستقبله الذي ينشده أبناؤه .

وبالاضافة الي القوي البشرية التي يجب أن يعدها هذا النظام التعليمي ، يجب أن يوفر هذا النظام لكل طفل مرحلة من التعليم الالزامي ، تسمح بأن يكون كل مواطن فيه (عصريا) ، قادرا على أن يعيش في مجتمع (عصري) ، ومعنى أن يكون المواطن (عصريا) هو أن يكون (إيجابيا) ، قادرا علي المشاركة في تطوير عجلة الحياة في مجتمعه ، وعلي (تقبل) الجديد من الفكر ، وتاييد هذا الجديد ، والتمكين له ، حتي يتحول من مجرد فكر (حبيس) في العقول ، الي فكر (حي) ، يطور عجلة الحياة ، ويغير وجه المجتمع ، ويبرر ما ينفق علي التعليم من أموال .

وتلك هي المهمة الاساسية التي تلقي علي (المرحلة الابتدائية) في نظام التعليم العصري ، وذلك هو معني (المواطن الصالح) ، الذي يجب أن تخلقه هذه المرحلة .

ويقسم رجال الاقتصاد المجتمعات ، من حيث درجة تقدمها الحضاري ، الي خمس

مجتمعات ، نجد فيها التقدم الحضاري الذي حققه كل مجتمع من هذه المجتمعات الخمس ، ينعكس علي الدخل الفردي – والدخل القومي – انعكاسا واضحا ، حيث يبدأ الدخل الفردي في (مجتمع ما قبل التصنيع) بخمسين دولار ، بينما هو يبدأ في (المجتمع في طور التصنيع) بمائتين دولار (أربعة أمثال المجتمع الأول) ، ويبدأ في (المجتمع الصناعي) بستمائة دولار (١٢ مثلا للمجتمع الأول ، وثلاثة أمثال المجتمع الثاني) ، وهكذا .

جدول رقم (٣)

ترتيب المجتمعات الاقتصادية (١)

مجتمع ماقبل التصنيع	من ٥٠ الى ٢٠٠ دولار للشخص
مجتمع فى طور التصنيع	من ٢٠٠ الى ٦٠٠ دولار للشخص
مجتمع صناعى	من ٦٠٠ الى ١٥٠٠ دولار للشخص
مجتمع صناعى متقدم (استهلاكى)	من ١٥٠٠ الى ٤٠٠٠ دولار للشخص
مجتمع ما بعد التصنيع	من ٤٠٠٠ الى ٢٠٠٠٠ دولار للشخص

وفي الوقت ذاته ، رأينا في الجدول رقم (١) (٢١١) ، ربطا بين التقدم والتخلف ، ودرجات كل منهما ، من جانب ، وبين نصيب الفرد من إجمالي الدخل القومي ، ونسب القيد في مراحل التعليم الثلاثة (القوي البشرية المستقبلة) ، وبعض القوي البشرية الاستراتيجية ، من جانب آخر .

ونتيجة لذلك كان " دخل الفرد في الولايات المتحدة ، يزيد علي ستة أمثال متوسط الفرد في العالم ، وفي أوربا الغربية يزيد علي الضعف وفي الاتحاد السوفيتي يزيد مرة ونصف مرة علي دخل الفرد في العالم "، وكان دخل الفرد في الولايات المتحدة " نحو ٢٣ مثل دخله في أفريقيا ، ونحو ٢٧مثل دخله في آسيا ، ونحو ١٤ مثل دخله في الشرق الأوسط " (٢١٢) .

فالبلد المتقدم حضاريا ، يتمتع " بنظام اقتصادي صناعي متقدم، فهو قادر علي التوصل الي أعظم الاكتشافات العلمية والتكنولوجية والتنظيمية ، لان لديه رصيدا كبيرا نسبيا من القوي البشرية العالية المستوي ، ولا سيما العلماء والمهندسين ، ومدير ي الاعمال والاداريين .

كما انه يكون قد قطع شوطا بعيدا في النهوض بالتعليم ، وبخاصة التعليم الثانوي ، وفي تنمية موارده البشرية بوجه عام " (٢١٣) ، كما رأينا في الجدول رقم (١) الذي سبقت الاشارة اليه .

وتتفاوت هذه البلاد المتقدمة فيما بينها في كل شيء ، في حدود ما سبق ، فمن بينها بلاد رأسمالية وبلاد شيوعية ، والطبقات الحاكمة فيها تتفاوت بين الشيوعيين ، والمفكرين الثوريين ، ورجال الأحزاب التقليديين ، كما أنها تتفاوت فيما بينها من حيث مصادر الثروة الطبيعية فيها ، بين بلاد تتوفر لها هذه المصادر ، فتزيد من إمكانياتها ، وبلاد محرومة تماما منها ، فوصلت إلى هذه الدرجة من التقدم بدونها .

وتعاني هذه البلاد في عمومها من (مشكلات الحضارة) ، كتفكك الاسرة ، وانحرافات الشباب ، كما تعاني في نظمها التعليمية من نقص المعلمين ، بسبب الانصراف الي الاعمال العلمية والفنية ، التي تعود عليهم بدخل أكبر ومركز اجتماعي أحسن (٢١٤) .

وتتفاوت (حدة) هذه المشكلات من بلد منها الي بلد آخر ، حسب الآيديولوجيا السائدة في كل بلد .

وتنعكس هذه الدرجة الكبيرة من التقدم التي حققتها هذه البلاد ، علي الآيديولوجيا السائدة فيها عموما ، فنراها – كما رأينا عند الحديث عن العوامل التاريخية – تقوم علي الاقبال علي الحياة ، واحترام العمل ، واقامة هذا العمل علي العلم والتنمية العلمية ، كما تقوم علي الاستقرار ، مع تطور طبيعي متمهل نحو المستقبل ، قائم علي أساس الثقة بالنفس والتفاؤل ، وان كانت تتفاوت في هذا الاقبال علي الحياة والثقة والتفاؤل ، باختلاف النظام السياسي ،

السائد في كل منها .

وتنعكس هذه الأيديولوجيا علي التربية ، فنجد مؤسساتها تنمو نموا طبيعيا ، منفتحة علي الحياة وعلي المجتمع ، والمشكلات التعليمية لهذه البلاد محدودة ، فلديها المدارس الصالحة ، والنظم المستقرة ، والتقاليد المرعية ، والمعلمون المعدون اعدادا جيـدا ، والمال الذي تنفقه بسخاء ، علي نظمها التعليمية ، التي تراها ضرورية لاستمرار تقدمها وتفوقها ، وان كانت تختلف فيما بينها في ادارة التعليم وتمويله ، فبعضها يسير علي النظام المركزي المتطرف أو المعتدل ، وبعضها يسير علي النظام اللامركزي .

كما تهتم هذه البلاد بالتنمية العلمية وتعليم الكبار ، نتيجة لكل ما سبق ، وبعضها يربط بين أجهزة التعليم والثقافة ، كالاتحاد السوفيتي ، وبعضها الآخر تستقل أجهزة التعليم فيه ، عن بقية الاجهزة الثقافية الآخري .

كذلك استطاعت هذه البلاد عموما ، ان تحدث ربطا بين مناهج التعليم ومؤسسات المجتمع ، وتوازنا معقولا بين أنواع التعليم ومراحله ، وبين التعليم الاكاديمي والفني ، ولذلك تنخفض بشكل واضح معدلات البطالة بها ، بل انها تفتقر كثيرا الي الأيدي العاملة الماهرة والمدربة ، بسبب نشاطها الاقتصادي الواضح ، وهي تحصل علي هذه الأيدي من البلاد الآخري الأقل تقدما ، مما يزيد في تخلف هذه البلاد غير المتقدمة ، ويوسع من (الهوة) التي تفصل بين البلاد المتقدمة وغير المتقدمة ، فعلي سبيل المثال ، زاد متوسط دخل الفرد في فرنسا خلال الفترة من ١٩٤٩ حتي ١٩٥٨، من ٤٧٢ دولارا ، الي ١١٦٨دولارا ، أي بنسبة ١٤٣ ٪ تقريبا ، بينما نجد أنه خلال نفس الفترة ، لم يزد متوسط دخل الفرد في أفغانستان الابنسبة ٨ ٪ فقط ، حيث بلغ ٥٤ دولارا عام ١٩٥٧ ، بعد أن كان ٥٠ دولارا ، عام ١٩٤٩ " (٢١٥).

أما البلاد غير المتقدمة ، فهي تمتاز بالتخلف عن البلاد المتقدمة عموما من حيث الدخل الفردي والقومي ، ومن حيث تقدم واستقرار النظام الاقتصادي ، ومن حيث توفر القوي البشرية عموما ، والقوي البشرية الاستراتيجية خصوصا ، ومن حيث كفاية النظام التعليمي .

وهي تتفاوت فيما بينها في ذلك كله تفاوتا كبيرا ، بين البلاد المتخلفة ، التي بدأت تسير في طريق التقدم منذ سنوات محدودة تماما ، وبين البلاد التي قطعت بعض الطريق الي التقدم ، وهي البلاد التي بدأت تسير في هذا الطريق ، منذ فترة اطول قليلا أو كثيرا . ومن هذه البلاد بلاد بدأت تسير في الطريق التقدم منذ أكثر من قرن من الزمان ، كمصر ، فسبقت بذلك بلادا ، هي اليوم متقدمة بالفعل ، كاليابان ، الا أنها ضلت طريقها الي التقدم الذي كانت تنشده ، بسبب ظروف كثيرة فرضت عليها .

(والهوة) بين البلاد غير المتقدمة أوسع منها بين البلاد المتقدمة ، وذلك لأن هذه البلاد ليست مجموعة واحدة ، كمجموعة البلاد المتقدمة ، وانما هي – في تقسيم هاربيسون ومايرز – ثلاث مجموعات ، ولذلك نجد تناقضات في كل شئ يتصل بمستوي الدخل ، ودرجة التقدم الحضاري وتقدم النظام التعليمي ، وتوفر القوي البشرية ، وغيرها .

ومن هذه البلاد غير المتقدمة ، بلاد شيوعية ، وآخر ي رأسمالية ، وثالثة اقطاعية بدائية – ومنها بلاد ملكية ، واخرى جمهورية ، وثالثة يتوارث الحكم فيها أسرة واحـدة تحكمها من قديم ، ومنها بلاد تسير علي نظام الحزب الواحد ، وأخرى تسير علي نظام الأحزاب المتعددة .

ومعظم حكومات هذه البلاد من النوع الاستبدادي ، الذي قفز الي السلطة عن طريق الانقلابات العسكرية ، وقليل من هذه الحكومات هي الحكومات الديموقراطية فعلا ، ونتيجة لكثرة الانقلابات العسكرية في هذه البلاد ، فانها لا تتمتع بالاستقرار في سياستها العامة ، ونجد الشعب فيها يتسم بالسلبية ، بسبب الاستبداد ، وكثرة الانقلابات ، والظروف التاريخية التي مر بها ، قبل الاستعمار ، وأثناءه ، وبعده .

واقتصاد هذه البلاد يعتمد علي الزراعة غالبا ، والزراعة بها بدائية تماما فمعظمها لم يأخذ بأساليب الزراعة الحديثة ، كما بدأت بعض هذه البلاد تسير في طريق التصنيع ، الا أنها لا تزال في أول الطريق ، وهي تعاني من عدم قدرة صناعتها علي منافسة الصناعات الأجنبية ، حتي في داخل حدودها ، حيث يتهافت أبناؤها أنفسهم علي الصناعات الأجنبية ، ويحصلون عليها

بكل الطرق من البلاد المتقدمة .

ولدي كثير من هذه البلادثروات طبيعية ضخمة ، وعلي رأسها البترول ، الا انها لا تتمكن من استغلال هذه الثروات ، بسبب نقـص الخبرة الفنية فيها ، ولذلك فهي تسلمها للبلاد المتقدمة ، تستغلها وتستفيد منها ، وتجني منها الأرباح الطائلة ، والعائد القليل الذي يتبقي لها بعد ذلك ، لا يعود الا علي القلة من أبناء هذه البلاد غالبا ، فقد " زادت متوسط دخل الفرد في المملكة العربية السعودية زيادة كبيرة خلال الفترة من عام ١٩٤٩ حتى ١٩٥٨ ، حيثارتفع من ٤٠ دولار الى ٢٦٠ دولار ، أي أنه تضاعف حوالى خمس مرات . والواقع أن ذلك لا يرجع الي تقدم أقتصادي حقيقي في المملكة العربية السعودية ، بقدر ما يرجع الي العائد المتزايد الذي يدره البترول " (٢١٦)،

وتتطلع حكومات هذه البلاد ، والطبقة المثقفة فيها ، الى البلادالمتقدمة ، تنقل عنها مؤسساتها ونظامها ، مما يعتبر أكبر عقبة في سبيل تقدمها ، لأنها تنتقل الى (تربة) غريبة عنها ، فتتحول الى مجرد (هياكل شكلية) ، لا تؤدى الي خيبة الأمل ، وضعف الثقة بالنفس .

وتعاني هذه البلاد عموما ، نتيجة لكل ما سبق ، مشكلات عدم الاستقراروالتعلق بالشكليات ، والاهتمام بنقل ما هو موجود بالبلاد المتقدمة من نظم ومؤسسات ، مما لا يناسب امكانياتها وظروف الحياة فيها ، وتتفاوت هذه البلاد فيما بينها في حدة هذه المشكلات .

وتنعكس ظروف الحياة في هذه البلاد ، وما زدت اليه من مشكلات ، علي الآيديولوجيا السائدة فيها عموما ، كما رأينا عند الحديث عن العوامل التاريخية ، فنري قوام هذه الآيديولوجيا هو الضيق والقلق الى حد التشاؤم ، والتخبط في القوانين والمشروعات والنظم ، وعدم الاستقرار ، والاهتمام بالمظاهر والشكليات ، والاهتمام (بالشهادة)كوسيلة للتمييز الاجتماعى ، وسيادة النظرة البيروقراطية ، وعدم احترام العمل ، والصراع بين القديم والجديد ، صراع تختلف حدته من بلد الى آخر ، وسبيله الشعب فيما يتصل بالمسائل العامة .

وأقل هذه البلاد صراعا بين القديم والحديث هي البلاد المتخلفة ، التى تؤمن بالقديم وترضى به ، فيغلب عليها الاستقرار ، وعلي أهلها الرضا بالأمر الواقع .

كما تنعكس هذه الأيديولوجيا علي التربية ، فنجد نظم التعليم مركزية غالبا ، تضطلع الدولة فيها بمسئولية ادارته وتمويله والاشراف عليه ، ولا نجد للشعب فيها دورا يذكر ، ونجد الصراع بين التعليم القديم والتعليم الحديث ، ونجد (الازدواج التعليمي) في بعض البلاد صورة لهذا الصراع ، كما نجد غلبة الأمية علي أبنائها ، ونجد التعليم الابتدائى قصيرة مدته عاجزا عناستيعاب الملزمين ، ونجد الاهتمام الأكبر يتجه الى التعليم الثانوى الأكاديمى والعالى ، علي حساب التعليم الابتدائى والفنى ، دون أن يكون ذلك لمواجهة الحاجة الحقيقية لهذه البلاد (٢١٧) ، بل لمواجهة حاجة الجماهير الى هذين التعليمين ، لما (للشهادة) من أثر في كسب المركز الاجتماعى ، والمنزلة الاجتماعية ، ولذلك نجد " الاهتمام بالكلية النظرية ، نتيجة لعدم تطور النظرية الي التعليم العملي ، واحترام هذه المجتمعات للدراسات الاجتماعية والانسانية ، أكثر من احترامها للدراسات العلمية والمهنية " ، مع أهتمام " بصفة عامة بالكم علي حساب الكيف ، وأنها لا تعطى الأهمية الكافية لعلوم العصر ، مثل الهندسة والعلوم ، ولا للتعليم المهني " (٢١٨) - مما يودي الي تبديد الموارد علي أنواع من التعليم ، لا تحتاج اليها نهضة البلاد ، والى بطالة بين المتعلمين في بعض التخصصات ، كخريجى الآداب والحقوق.

وبالأضافة الي ذلك ، نجد نقصا في المدارس الصالحة ، ونقصا في اعداد العاملين ، ونقصا في الأدوات والمعدات ، ونقصا في المعلمين الصالحين ، تضطر بعض البلاد الي سده من بلاد أخرى ، متقدمة أو غير متقدمة ، تتوفر هذه الأعداد من المعلمين فيها .

كما نجد مرتبات المعلمين منخفضة ، ونجد التعليم يغلب عليه طابع الحفظ والاستظهار ، حتى في الكليات والدراسات العملية ، ونجد السياسة التعليمية في تغير مستمر ، بسبب التطلع المستمر الى نظم التعليم في البلاد المتقدمة .

الهوامش

(١) مما يلفت النظر ، ان هذا التقسيم ، قريب من ذلك التقسيم الذي قسمه ابن خلدون في مقدمته

(٢) تغافل هانز في هذا التقسيم ، التقاليد الدينية الأخري غير المسيحية كالاسلام ، وقد تلافينا نحن هذا النقص ، عند الحديث عن العوامل الدينية .

(٣) وقد كان ابن خلدون - منهجيا - أكثر توفيقا من هانز ، فرغم تقسيمه مقدمته - كما سبق - الي أبواب وفصول ، فانه لم يوح اطلاقا بالفصل بين العوامل الثقافية المؤثرة في (الشخصية القومية) ، وانما كانت كتاباته كلها ، توحي بالتكامل بينها .

(٤) دكتور عبد الغني عبود : " القوي الثقافية المؤثرة في نظم التعليم " - الباب الثاني من : في التربية المقارنة - الطبعة الاولي - عالم الكتب - ١٩٧٤ ، ص ٥٤ .

(٥) هناك عوامل اخري لم اشر اليها ، منها مثلا (العامل اللغوي) ، الذي أشار اليه هانز ، وذلك لاني لا أري له أهمية كبري ، كعامل مؤثر في (الشخصية القومية) ، وان كان يمكن ان يكون ذا تأثير محدود في نظم التعليم في بعض البلاد ، كالاتحاد السوفيتي وبلجيكا وسويسرا .

أما العامل الاخير من هذه العوامل ، فلم اقرأ عنه في أي كتاب من كتب التربية المقارنة ، سوي اشارات عابرة وسريعة ، فيما عدا ما كتبه ابن خلدون متصلا به في الفصل الثامن عشر من الباب الخامس (في أن رسوخ الصنائع في الامصار ، إنما هو برسوخ الحضارة وطول امده) ، وفي الفصل الثالث من الباب السادس (في ان العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة) ، وغيرهما.

(6) FREDERICK HARBISON AND CHARles MYERS, Education, Manpower and Economic Growth, Strategies of Human Resource Development; McGraw- Hil Book Company, New- York, 1964, p. 33- nTable I.,

(7) GABRIELA DE BRONFENMAJER, ; Elite Evaluation of Role Performance" - A STRATEGY FOR RESEARCEL ON Social POLICY, EDITED by : FRANK BONILLA and JOSE A. MICHELENA ; the M.I.T, Press Massachusetts, 1961, pp. 212, 213.

(8) D.P.NAYAR. : " EDUCATION As Investment"- EDUCATION AS INVESTMENT, Edited by : BALJIT SINGH; Meenakshi P rakashan, Meerut, India, 1967, p. 58.

(٩) ج. سنجلتون : المدرسة اليابانية - ترجمة الدكتور محمد قدري لطفي واخرين - عالم الكتب - ١٩٧٢ ، ص ٦ - من مقدمة الترجمة .

(١٠) ماموتو آسو ، وابكوو آمانو : التعليم ، ودخول اليابان العصر الحديث - سفارة اليابان بجمهورية مصر العربية - ١٩٧٦ ، ص ٩٠ .

(١١) حسين فهمي مصطفي : " اضواء علي اليابان " - الكاتب - مجلة المثقفين العرب - السنة الحادية عشرة - العدد ١١٨ - يناير ١٩٧١. ص ٤٥.

(١٢) فردريك هاربيسون ، وتشارلز أ.مايرز : التعليم والقوي البشرية والنمو الاقتصادي ، استراتيجيات تنمية الموارد البشرية -ترجمة الدكتور ابراهيم حافظ- مراجعة محمد علي حافظ- مكتبة النهضة المصرية - ١٩٦٦ (طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم) ، ص ٢٩٦ .

(١٣) الدكتور حامد عمار : في اقتصاديات التعليم - مركز تنمية المجتمع في العالم العربي -

سرس الليان - ١٩٦٤ ، ص ٧٢، ٧٣.

وارجع كذلك الي :

-فردريك هاربيسون ، وتشارلزأ. مايرز (مرجع سابق) ، ص ٢٩٦ .

(14) RADHAKAMAL MUKERJEE, ; Rol of Education in Economic Develepement'- EDUCATION AS INVESTMENT. Edited by: BALJIT SINGH; Meenakshi Prakashan, Meerut. India, 1967, p.2.

(١٥) مختارات من كتاب " النواحي الاقتصادية والاجتماعية للتخطيط التعليمي " - اليونسكو - ترجمة سعيد عبد العزيز عبد الله - مراجعة دكتور عبد الخالق ذكري - معهد التخطيط القومي - مذكرة رقم (٧٨٧) - يونيه ١٩٦٧ ، ص ٩ (من " الموارد البشرية والتنمية " بقلم فردريك هاربسون) .

(١٦)- تعريب لوثيقة اليونسكو ED-BIE Confinted 32/5, Paris, 29 April 1970.

عــن الاتجاهات الرئيسية فــــي التعليم - . Major Trends in Education (الجمهورية العربية المتحدة - وزارة التربية والتعليم - مركز التوثيق التربوي) - القاهرة - يونية ١٩٧٠ ، ص ٩ .

(١٧) دكتور نازلي صالح أحمد : حول التعليم الابتدائي ونظمه (دراسات مقارنة) - الطبعة الاولي - مكتبة الانجلو المصرية - ١٩٧٣ ، ص ١٩٠ .

(١٨) جان / جاك سرفان شرايبر : التحدي الامريكي - ترجمة فكتور سحاب - مكتبة النهضة - بغداد ، ص ٩٤ .

- هذا واحب ان اشير الي حرصي علي نقل كل جدول بعنوانه وتفصيلاته كما هو ، ولا يخفي أن (بالمئة) في الجدول ، معناها في المائة (٪).

(١٩) الدكتور حامد عمار : " أهمية التدريب ومكانته في المجتمعات النامية " - أبحاث في التدريب علي تنمية المجتمع - الحلقة الدراسية للتدريب علي تنمية المجتمع في الدول العربية - القاهرة - ١٩٦٣ .سرس الليان - ١٩٦٤ ، ص ١

(٢٠) الدكتور محمد فاضل الجمالي : آفاق التربية الحديثة في البلاد النامية - الدار التونسية للنشر - ١٩٦٨ ، ص ٣٧ .

(٢١) الدكتور علي عبد العليم محجوب : " القيادة الادارية ، ودورها في الاصلاح الاداري من أجل التنمية " - مجلة تنمية المجتمع - يصدرها مركز تنمية المجتمع في العالم العربي - المجلد الرابع عشر - ١٩٦٧ - العددان الاول والثاني ، ص ٦٩ .

(٢٢) تدريب الموظفين العلمين والفنيين - خطاب افتتاح ، القاه مستر رينيه ماهو Mr. René Mahau ، المدير العام لمنظمة اليونسكو ، التابعة لمنظمة الام المتحدة ، حول الموضوع (ك) من جدول أعمال مؤتمر العلوم والتكنولوجيا ، لصالح الاقاليم والبلدان النامية ، التابع لمنظمة الام المتحدة - جينيف - الثامن فبراير ١٩٦٣ ،ص ٨ .

(23) FREDERICK HARBISON, andCHARLES A. MYERS,OP. CIT., PP. 60, 61.

(٢٤) أ.ت . فلاندر : " التدريب المهني : هل تكون له نظم ، أم يظل (تروسا) في الادارة الاقتصادية " - ترجمة أحمد خاكي - مستقبل التربية - تصدر عن مجلة رسالة اليونسكو ومركز مطبوعات اليونسكو - العدد السابع - السنة الثانية - يوليو ١٩٧٤ (التعليم

الثانوي والتدريب والعمالة) ، ص ٤٣٣ ، ٤٣٤ .

(٢٥) آدم كيرل : استراتيجية التعليم في المجتمعات النامية ، دراسة العوامل التربوية والاجتماعية ، وعلاقتها بالنمو الاقتصادي - ترجمة سامي الجمال - مراجعة د. عبد العزيز القوصي - الجهاز العربي لمحو الامية وتعليم الكبار ، ص ١٣.

(٢٦) البناء العصري للدولة . وهجرة الموهوبين - وزارة التعليم العالي - الادارة العامة للنشاط الثقافي والعلمي الدولي - رقم (٣٧) ، ص ٣ ،

(٢٧) محمد عبد الفتاح أبو الفضل : الاستعمار الجديد والدول النامية - المجلس الآعلي للشؤون الاسلامية - القاهرة - ١٩٦٩، ص ٤١ .

(٢٨) واضح هناأن واطسون - أو مترجم كتابه - يستخدم (المثقف) - خطأ- بمعني (المتعلم) ، فكل الناس مثقفون ، حتي ولو كانوا أميين ، ولكنه خطأ شائع ، نحب أن ننبه اليه .

(٢٩) هيوسيتون واطسون : ثورة العصر ، بحث في فلسفة السياسة والاجتماع - الكتاب الاول من سلسة (كتب الناقوس) -ترجمة محمد رفعت - مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ١٠٥ .

(٣٠) الدكتور محمود أحمد الشافعي : " التخطيط القومي ، ومستلزماته من التدريب والمتدربين ؛ - أبحاث في التدريب علي تنمية المجتمع - الحلقة الدراسية للتدريب علي تنمية المجتمع في الدول العربية - القاهرة - ١٩٦٣- مركز تنمية المجتمع في العالم العربي - سرس الليان - ١٩٦٤، ص ٢٣, ٢٤.

(٣١) فردريك هاربيسون ، وتشالزا . مايرز (مرجع سابق) ، ص ٩٨.

(٣٢) تدريب الموظفين العلميين والفنيين (مرجع سابق) ، ص ٨,٩.

(٣٣) الدكتور أحمد سويلم العمري : بحوث في المجتمع العربي (دراسات سياسية) - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٦٠، ٦٧, ٦٨.

(٣٤) الدكتور أحمد محمد ابراهيم : الاقتصادية السياسي - الجزء الاول - الطبعة الثالثة - المطبعة الاميرية ببولاق - ١٩٣٥، ص ١٠٤.

(٣٥) جروف ساموبل دلو : كتاب المجتمع ومشاكله ، مقدمة لمبادئ علم الاجتماع - ترجمة ابراهيم رمزي - المطبعة الاميرية ببولاق - ١٩٢٨، ص ١٧.

(٣٦) المرجع السابق ، ص ١٩.

(37)ALOUZA, JAMES; Commerce, Stage I, An Introductory Textbook on Business Economics ; Ninth Edition Sir Isaac Pitman and Sons Ltd., London, p.14.

(٣٨) جروف ساموبل دلو (مرجع سابق) ، ص ١٨ .

(٣٩) ارجع الي ص ٣٢- ٣٧ من الكتاب .

(٤٠) الدوميلي : العلم عند العرب ، وأثره في تطور العلم العالمي - نقله الي العربية الدكتور عبد الحليم النجار ، والدكتور محمد يوسف موسي - قام بمراجعته علي الاصل الفرنسي الدكتور حسين فوزي - جامعة الدول العربية - الادارة الثقافية - الطبعة الاولي - دار القلم - ١٩٦٢، ص ٢٣، ٢٤.

(٤١) عباس محمود العقاد : التفكير فريضة اسلامية - الطبعة الاولي (المؤتمر الاسلامي) - دار القلم ، ص ٦٥.

(٤٢) العلامة عبد الرحمن بن خلدون (مرجع سابق) ، ص ٩٨ .

(٤٣) الكسيس كاريل : الانسان ، ذلك المجهول - تعريب : شفيق أسعد فريد - مكتبة المعارف - بيروت - ١٩٧٤ ، ص ١٠٥.

(٤٤) عبد الغني سيد أحمد عبود: دراسة مقارنة لتمويل التعليم في الجمهورية العربية المتحدة ، والولايات المتحدة الامريكية و الاتحاد السوفيتي ، وفرنسا ، وانجلترا - رسالة مقدمة الي كلية التربية بجامعة عين شمس ، للحصول علي درجة الماجستير (جامعة عين شمس -كلية التربية - قسم التربية المقارنة) - القاهرة - ١٩٦٥ ، ص ٤٠ .

(45) HICHOLAS , HANS., Op.Cit., p.64.

(٤٦) دكتور محمد قدري لطفي (مرجع سابق) ، ص ٢٨٩.

(47)HICHOLAS, HANS; Op. Cit., pp.64,65.

(٤٨) " المناهج ، وكيف تحقق الساسة التعليمية الجديدة ؟" - صحيفة التربية - تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة - السنة السياسة - العدد الثاني - يناير ١٩٥٤ ، ص ٢٦ (من كلمة الدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم).

(49) DAN H. COOPER; The Administration of Schools For Better Living, proceedings of the Co-operative conference for Administrative Officers of public and Private Schools; North-western University, University of Chicago, 1948, Vol. XI; The University of Chicago Press Chicago, Illinois ,p.24.

(٥٠) اسماعيل محمود القباني : دراسات في تنظيم التعليم بمصر - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٥٨، ص ٤٧.

(٥١) الدكتور أبو الفتوح رضوان وآخرون : المدرس، في المدرسة والمجتمع - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٥٦ ، ص ١٣٥.

(٥٢) دكتور محمد قدري لطفي (مرجع سابق) ص٢٨٤.

(٥٣) المرجع السابق ، ص ٢٨٧ - نقلا عن :

-Workd Survey of Education ,UNESCO, 1955,p.519.

(54) HICHOLAS,HANS ; Op. Cit., p.81.

(55) R.FREEMAN BUTTS; Op. Cit., p.526.

(56) Statistical Sumary of Education, 1955 -56, Chapter 1, Biennial Survery of Education in the United States. 1955-56; U.S.Department of Health, Education and Welfare, Office of Education ,OE 10003,p.40.

(٥٧) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات في التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص١٢٩- نقلا عن :

-MORT, PAUL R. ; Federal Support for Public Education, p.i.

(58) NICHOLAS, HANS; Op. C.,p.66.

(59) Ibid., p.65.

(60) Ibid., p.65.

(61) Ibid., p. 66.

(62) Ibid., p. 66.

(63) W. MONFORT BARR,; American Public School Finance ; American Book Company, New-york ,1960,p.20.

(64) NICHOLAS, HANS; Op. Cit., p. 275.

(65) Ibid., p. 275.

(66) Ibid.,p. 275.

(67) Ibid., p. 84.

(٦٨) كانتون هارتلي جراتان (مرجع سابق) ، ص ٣١.

(69) JOHN, DEWWY; Education To- day; G.P.Putman s sons, New- York, 1940,p.234.

(٧٠)السيد محمود أبو الفيض المنوفي(مرجع سابق) ، ص ٧.

(٧١) لانسلوت هوجبن العلم للمواطنين - ترجمة دكتورعطية عبد السلام عاشور ، ودكتور سيد رمضان هدارة - مراجعة دكتور محمد مرسي أحمد - رقم (١٠١) من ٠الالف كتاب) - الجزء الثالث - دار الفكرالعربي - ١٩٦٣ ، ص ٣٢٠ .

(٧٢) علية علي فرج : دراسة مقارنة لدور التعليم العالي في التطور الثقافي لبعض الدول العربية النامية (للحصول علي درجة دكتوره الفلسفة في التربية) - جامعة عين شمس - كلية التربية - قسم التربية المقارنة والادارة التعليمية - ١٩٧١ ، ص ٦١.

(73) Outline of a Plan for African Educationl Development ; Confe ence of African States on the Development; of Education in Africa, Addis- Addis- Abbaba, 15-25 May 1961, United Nations Commiddion For Africa,p.17.

(٧٤)د. جوسلين : المدرسة والمجتمع العصري - ترجمة الدكتور محمد قدري لطفي وآخرين - عالم الكتب - ١٩٧٢ ، ص ٨٦.

(75) NICHOLAS, HANS; Op. Cit., p. 69.

(76) Ibid., p. 73.

(77) Ibid.,p.72.

(78) Lord JAMES of RUSHOLME; 'Pressures For and Against University Expansion " - THE Expanding Unirversity, by NIBLETT, W. R., Incorporating Papers, by Sir CHRLES MORRIS and others ;

Faber and Faber London 1962,p.31.

(٧٩)كلارك كير (مرجع سابق) ، ص ١٢٧.

(٨٠) ب.ج.وودز: التعاون الاقتصادى وأساليبه - الكتاب الثانى من سلسلة (كتب الناقوس) - مراجعة وتقديم عباس محود العقاد- مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ١٠ (من المقدمة، للأستاذ عباس محود العقاد).

(٨١)جورج سول (مرجع سابق)، ص ٨١.

(٨٢) جوزيف شومبيتر: الرأسمالية والاشتراكية والديموقراطية - تعريب وتعليق خيرى حماد - الجزء الأول - العدد (١٨١) من (أخترنا لك) - الدار القومية للطباعة والنشر، صص ٢٠١.

(٨٣) أ. اليكسييف: القانون الاقتصادى للراسمالية الحديثة - ترجمة اسماعيل عبد الرحمن - دار الفكر - ١٩٥٨، ص ٩.

(٨٤) حمدى مصطفى حرب: التربية والتكنولوجيا، فى معركة التصنيع

ــ دار المعارف بمصر ــ ١٩٦١، ص ١٢.

(٨٥) هربرت ريد : التربية من أجل السلام - ترجمة حمزة محمد الشيخ - راجعه دكتور عطية محمود هنا - رقم (٥٣٧) من (الألف كتاب) ــــ مؤسسة سجل العرب ــ ١٩٦٤، ص ٧٠، ٧١.

(٨٦) هيوبرت همفرى: فى سبيل البشرية ــــ ترجمة أحمد شناوى مكتبة الوعى العربى - ١٩٦٤، ص ٩١.

(87) V.I. LENIN, : The National Liberation Movement in the East ; Foreign Languages Pudblishing House, Moscow, 1957, p.98.

(88) NICHOLAS HANS; Op. Cit., p. 1960

(89) Idid., p. 195.

(90) CHRISTOPHER LLOYD, Democracy and Lts Rivals,

(90) CHRISTOPHER; LLOYD ; Democracy and Lts Rivals An Introdution to Mcdeern Political Theories; Longmans, Creen and Co., London, 1940, pp. 145- 148.

(٩١)الدكتور عبد الحليم الرفاعى: الاقتصاد السياسيى ــــ الجزء الأول ــ الطبعة الأولى ــــ ١٩٣٦، ص ٥٨.

(٩٢) جورج سول (مرجع سابق)، ص ٩٢.

(٩٣) الدكتور محمد نسيم رأفت: " مبدأ تكافؤ الفرص" ــــ صحيفة التربية ــ تصدرها

رابطة خريجى معاهد وكليات التربية ـ السنة الخامسة عشرة ــ العدد الأول ــ نوفمبر ١٩٦٢ عدد خاص عن " الميثاق والتربية")، ص ٤١.

(٩٤) جون فوستر دالاس: حرب أم سلام ــ العالمية للطبع والنشر ــ ١٩٥٧، ص ٢١.

(٩٥) جورج كاونتس: التعليم فى الاتحاد السوفيتى - ترجمة محمد بدران - مكتبة الانجلو المصرية ، ص٥٢.

(٩٦) المرجع السابق، ص ٧٠.

(97) M.C.: CHLLLKN, Higher Technical Education in the U. S. S. R." — Chapter Two from : HIGHER EDUCATION IN THE U. S.S. R., UNESCO ;Educational Studies and documents,No. 39, 1961,p.180

(٩٨) أديب ديمترى: " منهج وتطبيقة فى التعليم" ــ الكاتب ــ مجلة المثقفين العرب ـ السنة الحادية عشرة - العدد ١١٩ - فبراير ١٩٧١، ص ٤٧، ٤٨-

(99) XVIII the International Conferemce on Public Educa - tion, UNESCO, Pudlication No. 167 ; Inteernational Bureau Of Education, Ceneva, 1955, p. 35.

(١٠٠) د. عبد المنعم عبيد : " الجامعات، وعلاقتها بالصناعة والمجتمع "(مرجع سابق)، ص ١٥٩.

(101) CHRISTOPHER LLOYD; Op. Cit., p. 123.

(١٠٢) جوزيف شومبيتر: الرأسمالية والاشتراكية والديموقراطية ــ الجزء الأول (مرجع سابق)، ص ٢٥٨.

(١٠٣) دكتور أحمد محمد أبراهيم (مرجع سابق)، ص ٩٢ .

(104) CHRISTOPHER LLOYD;Op. Cit, p. 140.

(105) Lbid., p. 127.

(١٠٦) الدكتور محمد نسيم رأفت (مرجع سابق)، ص ٤٢.

(١٠٧) ب.ج. وودز (مرجع سابق)، ص ١٣ – من المقدمة للأستاذ عباس محمود العقاد

(108) TROY ORCAN: "thePhilosophical Bases of Integra- tion __ THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL EXPERIENCES; The Fify-seventh Yearbook of the National Society for the Studu of Education, Chicago, Illinos, 1958, p. 40

(109) NICHOLAS HANS; Op. Cit., p. 2350

(110)Lbid. p. 137.

(١١١) الدكتور محمد فاضل الجمالى :آفاق التربية الحديثة فى البلاد النامية (مرجع سابق)، ص ٥٠, ٥١ .

(١١٢) المرجع السابق، ص ٥٠ .

(١٣٣) هيوسيتون واطسون (مرجع سابق)، ص ١٦، ١٧ – من المقدمة ، للأستاذ عباس محمود العقاد .

(114) NICHOLAS HANS; Op. Cit., p. 219.

(115) JOOHN; Op. Cit., p. 36

(١٦٦) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة

(مرجع سابق) ص ٥٦، ٥٧.

(١١٧) الدكتور أبو الفتوح راضوان: " التربية والاندفاع الثورى "الرائد ـــمجلة المعلمين – السنة السابعة – العدد الثانى – ديسمبر ١٩٦١، ص ٤.

(١٨٨)عبد الرحمن الكواكبى:"كتاب طبائع الاستبداد، ومصارع الاستعباد"-- من كتاب الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبى، مع دراسة عن حياته وآثاره – بقلم محمد عمارة – الهيئة المصرية للتاليف والنشر – ١٩٧٠، ص ٣٨٥.

(١٩٩) المرجع السابق، ص ٣٨٨، ٣٨٩.

(١٢٠) المرجع السابق، ص ٤٠١.

†(121) ROBERT ULICH ; Op. Cit., p. 264.

(122) CHRISTOPHER LLOYD ; Op. Cit., p. 117.

(١٢٣) دكتور وهيب سمعان.دراسات فى التربية المقارنة

(مرجع سابق)، ص ١٤٩.

(١٢٤) جورج كاونتس (مرجع سابق)، ص ٤٣٨، ٤٣٩.

(١٢٥) المرجع السابق، ص ٩.

(126) FRANCISS CHASE, Education Faces New Demands, HORACE MANN Lecture, 1956; University of Pittsburgh Press, 1956, p. 13.

(١٢٧) الدكتور محمد لبيب النجيحى: التربية وبناء المجتمع ـــ مكتبة الأنجلو المصرية –

١٩٧١، ص ١٧٩، ١٨٠.

(١٢٨) أحمد سعيد دويدار (مرجع سابق)، ص ٢.

(١٢٩) عبد الرحمن الكواكبى (مرجع سابق)، ص ٤٠١.

(١٣٠) عبد الملك عودة: دراسات فى الادارة العامة - الجزء الأول - تعريف الادارة العامة - معهد التخطيط القومى - مذكرة رقم ١٤٤ - ١٩ فبراير ١٩٦٢، ص ١٤.

(١٣١) جوزيف شومبيتر: الرأسمالية والاشتراكية والديموقراطية - تعريب وتعليق خيرى حماد - الجزء الثانى - العدد (١٨١) من (أخترنا لك) - الدار القومية للطباعة والنشر، ص ٩١.

(132) NICHOLAS HANS; Op. Cit., p. 79.

(133) ABDEL - MECUID EL - ABD ;Trraining of Tech - nical and Skilled Personnel in Developing Countries; The Institute Of National Planning, NO mo No. 335, 15th, May 1963, p.4.

(١٣٤) الدكتور محمد الطيب عبد اللطيف :"سياسية الموافز فى تخطيط القوى العاملة"- مجلة تنمية المجتمع، يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى - المجلد الرابع عشر - ١٩٦٧ - العددان الأول والثانى، ص ٩٨.

(135) P.M.S. Frs: Planning for Science and Thechnology in Emerging Countries - NEW SCLENTIST; Vol. 17, No. 326, 14 ferburay 1963, p. 345.

(١٣٦) دكتور عبد الغنى عبود:" الأيديولوجيا والتربية" (مرجع سابق)، ص ١٩١.

(١٣٧) قرآن كريم: سورة الملك - ٦٧: آية ١٥.

(١٣٨) قرآن كريم : سورة البقرة - ٢: آية ١٦٨.

(١٣٩) عباس محمود العقاد: التفكير فريضة اسلامية (مرجع سابق)، ص ٥.

(١٤٠) الدكتور مصطفى السباعى: اشتراكية الاسلام - دار ومطابع الشعب - ١٩٦٢، ص ٧٩.

(١٤١) محمد قطب: قبسات من الرسول - الطبعة الثانية - دار الشروق ، ص ١٨، ١٩.

(١٤٢) أحمد أمين: ضحى الاسلام - الجزء الثانى - الطبعة الأولى - مطبعة لجنة التاليف والترجمة والنشر - ١٩٣٥، ص ١١, ١٢.

(١٤٣) أحمد أمين: فجر الاسلام - الجزء الأول (فى الحياة العقلية)- الطبعة الثالثة - مطبعة لجنة التاليف والترجمة والنشر - ١٩٣٥، ص ١٧٨.

(١٤٤) عبد الغنى سيد أحمد عبود: دراسة مقارنة لتمويل التعليم، فى الجمهورية العربية المتحدة ، والولايات الأمركية ، والاتحاد السوفيتى ، وفرنسا وانجلترا (مرجع سابق)، ص ٣٢.

(145) ABU AL-FOTOUH AHMAD RADWAN ; Old and New Forces in Egyptian Education, Proposals for the Re-cons truction of the Program of Egyptian Education, in the Light of Receint Cultural Trends; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New - yoek, 1951, p. 42.

(١٤٦) بيوت الله، مساجد ومعابد ـ الجزء الثانى ـ كتاب الشعب - رقم (٧٨) - مطابع الشعب - ١٩٦٠، ص ١١٩.

(١٤٧) المرجع السابق، ص ١٩٩.

(١٤٨) عز الدين عباس: "التعليم فى الاسلام" - الرائد - مجلة المعلمين - السنة السابعة - العدد الخامس - مارس ١٩٦٢، ص ١٠.

*(149) H.A.R. CIBB, and J.H. Shorter Encyclopaedia of Islam; Leiden, E.J. Brill, 1953,p. 304.

(١٥٠) الدكتور أبو الفتوح راضوان: " البعد عن الحياة، مشكلة التعليم الثانوى" - الرائد - مجلة المعلمين - السنة السادسة - العدد الثالث - نوفمبر ١٩٦٠، ص ٣٠. (١٥١) أحمد أمين: " زعماء الاصلاح الاسلامى فى العصر الحديث"- فيض الخاطر - الجزء الخامس - مطبعة لجنة التاليف والترجمة والنشر - ١٩٤٤، ص ١٨٧.

*(152) WLLLLAM HENRY HUDSON; Op. Cit, p.6.

(١٥٣) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق)، ص ٤٠.

(١٥٤) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور القديمة (مرجع سابق)، ص ٣٥١.

(١٥٥) د.م.تيرنر: الكشف العلمى - ترجمة أحمد محمود سليمان - مراجعة د. محمد جمال الدين الفندى - العدد (٥) من (العلم للمجتمع)- دار الكتاب العربى للطباعة والنشر، ص ٨

(١٥٦) دكتور عبد الحميد أحمد أمين (مرجع سابق)، ص ٣٣.

(157) CARL SACAN, - and JONATHAN LEONARS, and the Editors of LifE: Planets; Life - Science Library, Time - Life Internatioonal (Nederland) N.U., 1967, p. 13.

(١٥٨) دكتور رءوف سلامة موسى : فى أزمة العلم والجامعات - دار ومطابع المستقبل، ص ٣٤.

(١٥٩) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور الوسطى (مرجع سابق)، ص ١٦٢.

(١٦٠) محمد فاضل الجمالى : دعوة اى الاسلام (رسائل من والد فى السجن الى ولده) - الطبعة الأولى - منشورات دار الكتاب اللبنانى للطباعة والنشر - بيروت - ١٩٦٣، ص ٢١٢,٢١٣.

(161) NICHOLAS HANS; Op. Cit., pp. 106, 107.

(١٦٢) متى عقراوى: "فلسفة تربوية متجددة، واثرها فى التعليم الالزامى : نشأته، أهدافه ، مغزاه"- فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربى يتجدد - دائرة التربية فى الجامعة الأمركية فى بيروت - مطابع دار الكشاف - بيروت - ١٩٥٦، ص ١٠٨.

(١٦٣) جبرائيل كاتول : " فلسفة تربوية متجددة، والعمل بها فى التنظيم والادارة"- فلسفة تربوية متجددة، لعلم عربى يتجدد - دائرة التربية فى الجامعة الأمركية فى بيروت - مطابع دار الكشاف - ببيروت - ١٩٥٦، ص ٥٨.

(164) SYLVIA BENIANS: From Renaissance, A Study of the Influence of Political Development of Europe; Methuen and Co. Ltd., London, 1923, p. 190.

(165) CANON LEONARD; "The Church in Educcaation" SCHOOL AND COLLECE, Inoorporathing School and College Managenent; Vol. No.5, May 1961, p. 933.

(166) COUPLAND,R (Selected by): War Speeches of WILLIAM PITT, the Younger; Third Editioon, Oxford, at the Clarendon Press, 1940,p. XXXVI (from the Introduction).

(167) NICHOLAS HANS; Op. Cit. 291.

(168) Ibid., p. 293.

(169) Racical Factors.

(١٧٠) ول ديورانت (مرجع سابق)، ص ٦٣.

(١٧١)جروف ساموبل داو (مرجع سابق)، ص ١٣٥.

(172) NICHOLAS HANS, Op. Cit., p. 35.

(173) WORLD SURUEY OF EDUCATLON,LL, Secondary Education; UNESCO, 1961 p. 1364'

(174) CHRIS A. DE YOUNG, Introduction to American

Public Education; Third Editioon, McCraw ___ Hill Book Copany Inc., New - york, 1955, p. 29.

(175) Idib. p. 35.

(176) CUY H. WELLS; "The supremr court Decision , and Its Aftermath" ___ NECRO EDUCATION IN AMERICA. ITS ADEOUACY, PROBLEMS, AND NEEDS,Sixteenth year- book of the JOHN DEWY Society:First Edition, Harper and Broothers , Publishers, New - York, 1962, p. 233.

(177) UIRCLL A. CLIFT, : "Apppropriate Goals and plans for the Future" - NEGRO EDUCATIOON IN AMERICA, TTS ADEOUACY, PROBLEMS, AND NEEDS, Sixteenth Yearbook of the JOHN DEWEY Socity; First Edition, Harper and Brothers, Publishers, NEW -YORK, 1962, pp. 306, 307.

(178)I.L; KANDEL, American Education in the Century; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1957, p. 226.

(179) HANS, NICHOLAS; Op.Cit., p. 38.

ويمكن أيضا الرجوع الى :

W.A LOW, "The Education of Negroes Viewed Hiastorically"- NEGRO EDUCATION IN AMERICA, TTS ADEOUACY, PROOBLEMS, AND NEEDS,Sixteentg Yearbook of the JOHN DEWEY Society; First Edition, Harpen and Brothers, Pubiiili - Shers, New - York, 1962,pp. 43,44.

(180)SCHWARZ , WALTER;The Arabs in Israei; Faber and Faber, London,1959, p. 87.

(181) PERETZ,DON; Israel and the Palestine Arabs;

D.C., Washington,1958,p.98.

(182)Ibid., pp. 96, 116.

(١٨٣) العنصرية الصهيونية في الفكر والتطبيق- جامعة الدول العربية - الأمانة العامة - الادارة العامة لشئون فلسطين - يوليو (تموز) ١٩٧٦، ص ٥٤، ٥٥.

(184) J.S. BENTWWICH and M.HAIFA RINNOT, :"Education in Cities"- THE WORLD YEARBOOK OF EDUCATION, Evans and Brothers, London, 1970. p. 336.

(185) RANDOLPH L BRAHAM; Israel, a Modeern Educatiional System, A Report Emphasizing Secondary and Teacher Education; U.S. Government printing Offiice, Washington, D.C., 1966,p.90.

(186) BENTWICH, JOSEPH S.; Educatioon in Israel; Routledge and Kagan Paul Limited, London, 1965,p.178.

(187) BRAHAM RANDDOLPHL. ; OP Cit, p. 101.

(188) SCHAWARZ, WALER;Op. Cit.,p. 116.

(١٨٩) الفرد لينتال: اسرائيل، ذلك الدولار الزائف- تعريب عمر الديراوى أبوحجاة - دار العلم للملايين - بيروت - ١٩٦٠، ص ٣٠٤.

(١٩٠) تبلغ مصروفات التعليم الجامعى الاسرائيلى ٢٧٠٠ ليرة أسرائيلية فى المتوسط، أى حوالى ٩٠٠ دولار، أى مايقرب من ٤٠٠ جنيه مصرى، وهو مبلغ لايتحمله الطالب الاسرائيلى ذاته، غير أن الطلبة اليهود يجدون فرصا للعمل، وهبات ومساعدات من الجمعيات الصهيونية، وهو مالايجد الطلبة العرب شيئا منه، فضلا عن انخفاض مستوى العرب الاقتصادى عموما، بسبب سياسة الاحتلال.

(١٩٢) الفرد لينتال (مرجع سابق)، ص ٣١٢ و٣١٤ - نقلا عن مجلة نيسر الاسرائيلية - عدد تشرين ثانى /كانون أول (نوفمبر /ديسمبر) ١٩٦١، ص ٣٠.

(١٩٣) حسان محمد حسان: "الدور الاجتماعى للتعليم فى المجتمع الاسرائيلى" - الكتاب السنوى، فى التربية وعلم النفس - بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس - عالم الكتب - ١٩٧٣، ص ١٣٣ و ١٣٤.

(١٩٤) دكتور سعيد أسماعيل على : التربية اليهودية الصهيونية - دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة - ١٩٧٤، ص ٥٣.

(١٩٥) المرجع السابق، ص ٥٤.

(١٩٦) للوقوف على الوان التفرقة المختلفة بين البيض (الأقلية)، والسود والملونين (الاكثرية)، ارجع الى :

- أدجار مبروكس، و ج .ب. ماكولى : الحرية المدنية فى جنوب أفريقيا - ترجمة محمود أحمد حسين - راجعه دكتور محمد محمود الصياد - رقم (٥٤١) من (الألف كتاب) - مؤسسة سجل العرب - ١٩٦٥.

(١٩٧) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : " التفرقة العنصرية والتعليم فى جنوب أفريقية " ـ مرآة العلوم الاجتماعية ـ تصدرها رابطة أساتذة المواد الاجتماعية ـ السنة الرابعة ـ العدد الثانى ـ مارس ١٩٦١، ص ٦٩ .

(١٩٨) المرجع السابق، ص ٦٨ .

(١٩٩) المرجع السابق، ص ٦٩ .

(٢٠٠) المرجع السابق، ص ٦٩ .

(٢٠١) المرجع السابق، ص ٦٧ .

(٢٠٢) الدكتور محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية، الأصول الثقافية للتربية ـ مكتبة الانجلو المصرية ـ ١٩٧٤، ص ١٣٧ .

(٢٠٣) أبن عمار الصغير : التفكير العلمى عند ابن خلدون

(٢٠٤) مقدمة العلامة أبن خلدون ـ المكتبة التجارية الكبرى، ص ٤٠٠، ٤٠١ من الفصل السابع عشر من الباب الخامس من الكتاب الاول : فى أن الصنائع انما تكمل بكمال العمران الحضرى وكثرته .

(٢٠٥) المرجع السابق، ص ٤٣٤ ـ من الفصل الثالث من الباب السادس من الكتاب الأول : فى أن العلوم انما تكثر حيث العمران وتعظم الحضارة .

(٢٠٦) جان جاك سرفان شرايبر (مرجع سابق)، ص ٣١٥ .

(207) FREDERICK HARBISON, and CHARIES MYERS, A.; Op. cit, p. 131.

(٢٠٨) الدكتور محمد يحيى عويس، والدكتور منيس أسعد عبد الملك : مبادىء الاقتصاد الحديث ـ القسم الأول ـ مطبعة مخيمر ـ ١٩٧١، ص ١٦ .

(٢٠٩) فردريك هاريسون، وتشارلزا . مايرز (مرجع سابق)، ص ٣١ .

(٢١٠) جان جاك سرفان شرايبر (مرجع سابق)، ص ٥١ .

(٢١١) ارجع الى ص ١٩٩ من الكتاب .

(٢١٢) السكان والسياسات الدولية ـ أشراف فيليب هوسر ـ ترجمة الدكتور خليل حسن خليل ـ مراجعة وتقديم الدكتور سعيد النجار ـ مكتبة الانجلو المصرية ـ ١٩٦٣، ص ٧ ـ من المقدمة، للدكتور سعيد النجار .

(٢١٣) فردريك هاريسون، وتشارلزا . مايرز (مرجع سابق)، ص ٢١٢ .

(214) DE WITT, N. : Education and Professional Employment in the U.S. S.R.; National Science Foundation, Washington, 1961, PO 439 Tables VI and VI 3.

(٢١٥) دكتور على لطفى : التنمية الاقتصادى ، دراسة تحليلية ـ الطبعة الكمالية ـ ١٩٧٢ ، ص ٣٤ .

(٢١٦) المرجع السابق ، ص ٣٤ .

(217) Final Report of Conference of African States on the Development of Education in Africa, UNESCO; Paris, 1961, pp. 11,12.

(٢١٨) دكتورة نازلى صالح أحمد : التعليم ومشكلاته فى دول العالم وفق مستوياتها ـ الباب الثالث من : فى التربية المقارنة ـ الطبعة الأولى ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٤ ، ص ١٥٠ ـ ١٥٢ .

الفصل الرابع

الأيديولوجيا والتربية في المجتمعات الرأسمالية

للدكتور عبد الغني عبود

الفصل الرابع

الأيديولوجيا والتربية في المجتمعات الرأسمالية

تقديم :

تقوم الفلسفة الرأسمالية علي أساس الايمان بالانسان ، من حيث هو (انسان) ، و من حيث هو الاساس الذي يقوم عليه صرح المجتمع . فالرخاء الاقتصادي و التقدم لا يقومان – في ظل الرأسمالية – علي أساس ما تحتكره الدولة من أموال و منشآت ، بل على أساس النشاط الذي يقوم به الافراد . و القوة السياسية التي تتمتع بها الدولة في المجتمع الرأسمالي ، لا تأتي مما يتجمع في يد السلطة الحاكمة من قوة و نفوذ ، و مصادرة للحريات ، بل مما وفرته للمواطنين فيها من حريات و ضمانات .

والفلسفة الرأسمالية ليست فلسفة مكتوبة ، أو نظرية مشروحة ، و إنما هى مجموعة من

(*) هو الفصل الخامس من كتاب (الأيديـــولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة) ، الذي نشرت (دار الفكـــر العربي) بالقاهـــرة ، طبعته الأولى ١٩٧٦ ، ونشرت طبعته الثالثة ١٩٨٠

لافكار ، توصلت اليها المجتمعات الغربية بعد الاصلاح . وهي تقوم على أساس الفردية والترسل *Laissez-faire* ، وعلي أساس النشاط الفردي والمبادرة الفردية و المعتمدين علي المغامرة الفردية و الذكاء الفردي ، و على أساس التنافس بين الأفراد و المؤسسات . و اذا تدخلت الدولة ، فهي إنما تتدخل لتنظيم ذلك التنافس بين الأفراد و المؤسسات ، و هي تتدخل - علي حد تعبير سنل *Snell* - " كحكم فقط" ، " بسن بعضو القوانين " (١) التي تنظم العلاقات بين الأفراد و الجماعات .

وقد رأينا عند الحديث عن العوامل الاقتصادية في الفصل الرابع أن هذه الفكرة تعود الي كتاب و مفكري عصر الاصلاح و ما تلاه من عصور ، ممن حرصوا علي التاكيد بان الفرد قوة أجتماعية ضرورية و نافعة .

وكانت هذه الفردية ، هي رد الفعل المنطقي لذلك الضغط العنيف ، الذي كانت تمارسه الكنيسة و الاقطاع و السلطات الحاكمة ، على الفرد ، و علي حريته و تفكيره، حيث ثارت الكنيسة في القرن الثالث عشر مثلا " أكبر ملاك الاراضي ، و أكبر السادة الإقطاعيين في أوربا " ، و صارت " جزءا لا يتجزأ من النظام الاقطاعي ، و جعلت نفسها منظمة سياسية وإقتصادية و حربية ، لا منظمة دينية و كفي " و صارت الكنيسة " فرعا من الحكومة الدنيوية ، أو صارت الحكومة الدنيوية فرعا منها ، حتى صار الاختلاف في العقيدة بعد خيانة ، و صارت حرية العقيدة ، تعد مخافة سياسية و صارت هذه القوى الحاكمة حرية العقيدة ، تعد مخالفة سياسية ، صارت هذه القوى الحاكمة تتعاون ، (للضغط) علي الانسان الفرد ، لمصلحتها جميعا .

وكان اتصال الغرب المتخلف الجامد ، بالشرق المتقدم المتحضر ، عن طريق ما يصطلح الدارسون علي تسميته (بمعابر الحضارة)(٤) التي من خلالها " أخذت المدنية الاسلامية تشق طريقها الي غرب اوربا ، منذ أواخر القرن الحادي عشر للميلاد " (٥) ، و التي كان من أشهرها الأندلس و الحروب الصليبية ، و التجارة ، و الكتب العربية المترجمة - كان لهذا الاتصال اثره في ذلك (التمرد) علي السلطة و علي القانون ، و على الكنيسة و ما تقدمة من

علم ، و ما تفرضه من جمود ، و قد تمثل هذا التمرد في " ظهور موجة من الالحاد و الهرطقة ، و وضوح الحاجة الى التوفيق بين الأفكار و المعتقدات الدينية الرئيسية ، و الاهتمامات الدنيوية المختلفة ، أو بعبارة أخرى ، ضرورة التوفيق بين مطالب الإيمان و مطالب العقل الانساني " (٦)

وقد بذل القديس توماس الأكويني (١٢٢٥ – ١٢٧٥) جهودا ضخمة لهذا التوفيق بين الايمان المسيحي و العقل الانساني ، فابتكـر " تفسيرا جديدا لمذهب الفردية عند أرسطـو ، وبذلك حول الغزو الفكري الاسلامي ، بحيث اجراه في اتجاهات شخصانية ، و هكذا مهد الطريق ، علي غير قصد منه ، لحركة الاصلاح البروتستنتي " (٧)

وقد انتشر هذا (الفكر) الجديد من خلال الكنيسة ذاتها ، في مدارس الأديرة و مدارس الكاتدرائيات ، و هي أشهر المدارس في تلك العصور الوسطي ، كما انتشر في الجامعات ، وهي تلك " المراكز الثقافية التي تذكرنا بمدارس أفلاطون و أرسطو " و التي " أخذت تتكاثر في مدن أوربا الكبري " منذ القرن الثالث عشر و القرن الرابع عشر " و التي " و ان لم تتحرر تماما مـن وصاية الكنيسة ، كانت ، مع ذلك ، التفتـح الأول للعلم الحر " (٨) ، حيث كانت " هى التي كونت الحركة الفنية و الفكرية التي نسميها الاصلاح " (٩) .

وهكذا " يمكن لمن يطالع تاريخ اوربا الديني ، و تاريخ الكنيسة النصرانية ، أن يتلمس تاثير الاسلام العقـلي في نزعات المصلـحين و الثائرين علي النظام الأسقفي السائد ، أما دعوة (لوثر) الاصلاحية الكبرى ، فقد كانت – علي علاتها – أبرز مظهر للتاثر بالاسلام و بعض عقائده ، كما أعترف المؤرخون " (١٠) .

وقد هوجمت (الحركة المدرسية) التي تزعمها توماس الأكويني و أتباعه ، علي اساس أنهم يضيعون الكثير من الوقت و الجهد في الجدل المنطقي و الميتافيزيقي ، لا احتراما للعقل الانساني ، و لكن تحايلا عليه ، ليظل علي ايمانه القديم بالكنيسة و معتقداتها . و قد تزعم هذه الحركة الفكرية الجديدة العلماء الاوربيون ، الذين تعلموا علي يد العرب او تاثروا بمناهجهم ، أو قرءوا لهم أو اتصلوا بالفكر اليوناني القديم عن طريق الترجمة العربية الدقيقة له من أمثال

روجربيكون (Roger Bacon حوالي ٤٢١٤ - ١٢٩٢ تقريبا) ، الذي كان قد أطلع علي بحوث الحسن بن الهيثم ، وتأثر به و بمنهجه العلمي ، و الذي " القي بنفسه بحماسه بالغة في تيار العلوم الرياضية ، و التاريخ الطبيعي و الفسفة " (١١) .

وكان ذلك هو منشا الفكر أو الفلسفة الرأسمالية ، التي تقوم علي (الفردية) ، و على أحترام تلك (الفردية) ، حيث " ظلت الفردية هى الظاهرة التي يدور حولها التفكير الغربي ، علي الاقل منذ القرن الثامن عشر " (١٢) .

و كانت هذه (الفردية) ، هي رد الفعل الطبيعي لذلك (التحكم) في (الانسان) الاوربي قرونا طويلة ، قبل تفجر ثورة الاصلاح ، و كـان هذا (التحكم) ، تمارسه الكنيسة ورجالهـا و يمارسه الحكام ، و يمارسه النظام الاقطاعي القديم ، الذي قامت ضده الثورات في كل مكان في أوربا .

أولا : الفكرة الرأسمالية

نبتت الفكرة الرأسمالية في الغرب ، كرد فعل للضغط و الكبت الذي كانت تمارسه كل السلطات الحاكمة أو المتحكمة في المجتمع ضد (الفرد) ، و ازدهرت هذه الفكرة ، نتيجة لاتصال الغرب ، المتخلف ، بالشرق الاسلامي المتحضر ، ووقوف الغربيين علي نواحي الحياة المختلفة التي يحياها (الانسان) في الشرق ، تحت الحكم الاسلامي .

ومن هنا كانت الفكرة الرأسمالية فكرة (انسانية) ، قبل أن تكون مجرد نظرية (أقتصادية) وكان محورها هو الايمان بالفرد ، و الايمان بقدراته و أمكانياته . و قدكـان لهذه الفكرة (الانسانية) صداها فـي الفكـر (الديني) ، فكانت حركة الاصلاح البروتستنتي ، التـي تضـع (الخلاص) في يد الانسان ، بعد أن كانت الكنيسة (تحتكر ه) ، و تجعل العلاقة بين الانسان وربه علاقه مباشرة ، بعد أن كان رجل الدين المسيحي يتوسط تلك العلاقة

و ثمة مـن يـري أن جـون لـوك John Locke (١٥٦١ - ١٦٢٦) ، المفكـر والفيلسوف الانجليزي ، و هو من جامعة البيوريتان Puritans ، وممن اشتركوا في الثورة علي الحكومة الانجليزية الاستبدادية في مطلع القرن السابع عشر ، في اثناء الحرب الاهلية - كان يقف بآرائه وراء ما تفجر من ثورات (إنسانية) ، " فحركة «التحرير الكبري ، التي سادت اوربا في القرن الثامن عشر ، لم تكن سوي امتداد طبيعي لفلسفة لوك - تلك الفلسفة التي كانت تقوم علي احترام القيم الانسانية و الحرية الفردية ، سواء في الدين او الفكر أو السياسة و تنادي بتحرير الفرد ، الذي كان قد أنطمست شخصيته ، في ظل من استبداد الكنيسة ، و تلاشت حقوقة ، و انصهرت في نار من طغيان الملوك ، فاصبحت حياته كلها واجبات بلا حقوق " (١٣) .

لقد كان لوك ذا تاثير " في فلاسفة التحرير الفرنسيين ، مثل فولتير ، و مونتسكيو ، و جان جاك روسو . فقد تبني فولتير أفكار روسو عن الحرية و التسامح ، و ظل طوال حياته يهاجم كل تعصب ، و ينادي بالحرية . بينما أخذ مونتسكيو عن لوك نظريته في فصل السلطات ، و أخـذ روسـو عنـه نظرية العقـد الاجتماعـي " (١٤) .

وكان لهـذه الفكـره الانسانية صداها في الفكر (السياسي) فكانت الديموقراطية ، و كانت الثورات المتتالية على الاستبداد و الظلم ، في كل انحاء أوربا ، سواء في ذلك الثورات السلمية كالثورة الانجليزية ، و الثورات الدموية ، كالثورة الفرنسية ، و قـد بلغت هذه الثورات " ذروتها عام ١٨٤٨ " (١٥) ، الذي اطلق عليه (عام الثورات) ، لأن الثورات قد اجتاحت بلاد أوربا كلها فيه .

و كان لهذه الفكرة (الانسانية) صداها في الفكر (الاقتصادي) ، فكانت الحرية الاقتصادية ، و كانت المنافسة ، و كان الصراع بين الأفراد و الهيئات ، بعيدا عن تدخل الدولة في صورة قوانين ، تسنها لتنظيم العلاقة بين المتنافسين . وحينما اتجهت دول الغرب الي الاستعمار في القرن التاسع عشر ، صار تدخل الدولة ضروريا من ناحية الامن القومي (١٦) ، لأن الامر ارتبط بفكرة القومية ، و صراع الدول الاوربية القومية ، للحصول علي المستعمرات ،

تحصل منها علي المواد الخام ، و تستغلها كاسواق لمنتجاتها .

ومنذ القرن التاسع عشر ، وتدخل الدولة في المجتمعات الرأسمالية في الشئون الاقتصادية موجود ، و لكن بدرجات تختلف من مجتمع رأسمالي الي أخر ، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع رأسمالي ، ، و ما تفرضه هذه الظروف من تحديد حجم هذا التدخل . ورغم هذا التدخل ، ظل الأساس - - كما كان - هو " حرية الفرد ، و المغامرة الفردية ، و الدولة لا تتدخل - حين تتدخل - الا للضرورة ، و بمقدار " (١٧) .

وكان لهذه الفكرة (الانسانية) صداها في الفكر الاجتماعي ، و في الفكر الاخلاقي ، فقد انتشرت روح الاصلاح - علي حد تعبير هدسون - " في كل مجال . لقد وجدت روح جديدة فــي السياسة و في المجتمـع ، و في العلم و الفلسفة و الدين ، و في الادب و الفن " . و كان أهم تغير تم - في نظره - هو " التغير الاساسي في اتجاه الناس نحو أنفسهم ، و نحو عالمهم ، الذي يعيشون فيه " (١٨) .

أي أن الأيديولوجيا الفردية و الاجتماعية في أوربا قد تغيرت كثيرا تغيرا جذريا ، نتيجة لهذه الفكرة (الانسانية) ، يظهره لنا أوليخ **Ulich** ، من خلال تلك المقارنة الشيقة التي يعرضها ، بين الحياة في العصور الوسطى والحياه في عصر الاصلاح ، فيري ان الحياة في العصور الوسطــي كانت حياة " استاتيكية جامدة ، و بظهور الاصلاح ، اصبحت الحياة ديناميكية ، و أصبحت سعيا و عملا " ، و أن " العلم و الثروة و التكنولوجيا ، هي فضلا عن أنها اسباب ، إنما هي نتائج مباشرة لهذه الحقيقة " (١٩).

ولذلك ينتقد جودسل **Goodsell** التعبير بلفظ النهضة **Renaissance** عن ذلك العصر الذي ياتي بعد الاصلاح **Reformation** ، علي أساس أنه " يعني النهضة الفجائية للطاقة البناءة ، و التغير السريع ، وفــي الاهتمامات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والفكرية للدول الاوربية . و مثل هذه النظرة غير صحيحة تماما " ، " فان كل هذه التاثيرات كانت تعمل لمـــدة قرون في الخفاء ، و لم تكـن النهضة الا آشارة البدء فــي حصد ثمارها

فقط " (٢٠) .

لقد كان الاصلاح تحولا أيديولوجيا ، و كان هذا التحول الايديولوجي عميقا ، بحيث استغرق وقتا طويلا ، اختلف في طوله من مجتمع أوربي الي اخر، حيث كانت شعوب اوربا تتفاوت فيما بينها في درجة اتصالها – و تأثرها – بحضارة المسلمين ، و في درجة ميلها الى المحافظة ، أو رغبتها في التجديد ، و لذلك فان " تحديد تاريخ معين لبدء الاصلاح مستحيل ، فقد انتهت العصور الوسطي في اوقات مختلفة ، ليس فقــط فــلي الدول المختلفة ، بل وفــي ميادين النشاط المختلفة ايضا " (٢١) و ان كان ذلك عمومــا قــد تم ، فــي الفترة الواقعة بين القــرنين الرابــع عشر و السابع عشر .

وكانت (النهضة) ، هي ثمرة هذا التحول الأيديولوجي العميق ، بعد ان صار حقيقة واقعة

وقد دفع هذا التحرر الذي حصل عليه (الانسان) الأوربــي ، بهــذا الانسان ، الــي النشاط والحركة ، فراح يفكر ويكتشف ويخترع ، ويترجم التفكير و الكشف و الاختراع ، الي تكنولوجيا ، و من هنا بدأ (التزاوج) و الارتباط بين العلم والصناعة ، فالعلم يحتاج الي الصناعة ، لتزوده بالمال والادوات والمعــدات والمعــامل والمكتبات ، ولتزود العاملين فيه بالمساندة و التاييــد والتشجيع ، والصناعة هي الأخرى تحتاج الي العلم ، و الي البحث العلمي ، لتنمو ، و تزداد قدرتها علي (منافسة) الصناعات الاخري ، و علي كسب اسواق جديدة ، و علي زيادة كسبها وربحهــا ولذلك يلاحظ لانسلوت هوجبن قوة العلاقة " بين قادة العلم في أسكتلندا ، و بين قادة الصناعة الانجليزية ، في فترة نمو الثورة الصناعية " (٢٢) في انجلترا ، التي تفجرت فيها هذه الثورة .

وقد كانت الثورة الصناعية ، و هي ثمرة (التزاوج) بين العلم و الصناعة ، في ظل الأيديولوجيا الرأسمالية .

وقد ادت هذه الثورة الى " بزوغ طبقة رأسمالية جديدة ، تقوم علي الصناعة ، و تؤمن

بمكنات العلم ، و تستعين برجاله ، وتنفق عليهم في كفاية و بذخ " ، و " أخذ العلم الجديد يرسخ في التربة الأوربية " ، " و تعددت مؤسساته في معظم أنحاء أوربا " (٢٣) ، و صار العلم – لأول مرة في تاريخه منذ القرن السادس عشر – وسيلة يسيطر بها الانسان علي العالم الذي يعيش فيه ، وزادت قوة هذا العلم بشكل واضح نتيجة التزاوج بينه و بين الصناعة ، و نما فـي هذا المجال نموا كبيرا في القرنيين السابع عشر و الثامن عشر ، " و لكنه لم يبدأ يؤثر في نهج الانتاج ، الا في اواخر القرن الثامن عشر ؛ و لقد كان تغير وسائل العمل منذ قدماء المصريين الي عام ١٧٥٠ أقل من تغيرها من عام ١٧٥٠ حتي يومنا هذا " (٢٤) .

ومنذ تحقق هذا (التزاوج) بين العلم و الصناعة ، الذي بلغ ذروته فـي القرن الثامن عشـر و تحقق للغرب في ظل الرأسمالية تلك الانطلاقة الكبري ، و فـي " جميع مظاهـر الحضارة الحديثة و انجازاتها " ، فهي كلها " ثمار مباشرة أو لا مباشرة ، للعملية الرأسمالية " (٢٥) " حيث " اقيمت فـي ظل الرأسمالية المعامـل و المصانع ، و أنشئت السكك الحديدية ، وبنيت السفن الكبيرة " ، " فازداد انتاج مختلف الطيبات المادية ، عشرات و مئات الاضعاف ، مما كان علية في فترة ما قبـل المرحلة الرأسمالية " ، و " كانت هـذه المنجـزات منتيجة الاكتشافـات العلمية ، و الاختراعات التكنيكية ، و إتقان مناهج الانتاج " (٢٦) .

وبدأ الجانب الاقتصادي في (الحرية) يطغي على بقية الجوانب في الايديولوجيا الرأسمالية ، بعد أن كان مجرد جانب واحد من هذه الحرية ، التي حققتها ثورة الاصلاح الديني في اوربا ، بحيث صارت الرأسمالية لا توحي في الذهن الا بهذا الجانب الاقتصادي ، وما يؤدي الية من صراع علي الكسب و الربح ، ومن تنافس في الحصول علي المواد الخام و الاسواق و الخـبرات الفنيـة ، ومن حروب لحماية المصالح الرأسمالية في خـارج الحدود ، ومن صراع بين العمال وأصحاب الاعمال ، ومن مكتشفات علمية لزيادة الانتاج و خفض تكلفته ، ومن بحوث علمية للوصول الي هذه المكتشفات ، وغير ذلك مما يعتبر هذا الجانب الاقتصادي مدارة و محوره .

وفي اطار هذه (الحرية) الاقتصادية أيضا ، " أقترن الاستعمار بالرأسمالية التجارية ، و الرأسمالية الصناعية . و الرأسمالية التجارية هي التي سادت في اوربا في القرنين السادس عشر و

السابع عشر ، و كانت فيها التجارة هي محور النشاط الاقتصادي " . وفي مرحلة الرأسمالية الصناعية ، ظهرت تنظيمات انتاجية جديدة ، علي رأسها الشركات المساهمة " ، و " انتقلت الرأسمالية من رأسمالية الوحدات الصغيرة ، أو رأسمالية المنافسة ، الى رأسمالية الوحدات الكبيرة ، أو رأسمالية الاحتكارات **Monopoly Capitalism** .

وبظهور الاحتكارات ، اتسع نطاق الاستعمار ، و تطورت الرأسمالية الاوربية ، الي الرأسمالية الامبريالية " (٢٧) .

بيد انه ليست الفكرة الرأسمالية علي هذا النحو في كل المجتمعات الرأسمالية المعاصرة ، فالبلاد الرأسمالية تختلف في نموها الاقتصادي ، بين الرأسمالية الغربية ، التي أكتمل نموها في الولايات المتحدة الامريكية ، وفي بعض بلاد اوربا المتقدمة ، كفرنسا و أنجلترا و بلجيكا و هولندا وغيرها - والرأسمالية غير الغربية ، الموجودة في بلاد غير أوربية ، ولكنها تسير في فلك الغرب ، كاليابان واستراليا ، والرأسماليات الأخرى الموجودة في بلاد أخرى ، غير أوربية وغير متقدمة ، ولكنها تختلف في تقدمها أو تخلفها ، كالبحرين والكويت والسعودية ، ولبنان وتركيا ، وجنوب أفريقية ، وكوريا الجنوبية ، وغيرها .

والفكرة الرأسمالية في هذه البلاد غير المتقدمة ، قد لا تتعدي صورة من صور الاقطاع القديم بكل مساوئه و شروره ، و قد تتعدي ذلك قليلا ، فنجدبها صناعات بدائية متخلفة ، أو صناعات نامية محدودة ، و مثل هذه البلاد ، لا تزال الفكرة الرأسمالية فيها ، في طريقها الي التبلور ، علي نحو من الانحاء .

وهي- بفعل العوامل التاريخية ، التي فرضت عليها التخلف و قت الانطلاقة الاوربية الكبري بعد الاصلاح - تعيش ، مع غيرها من البلاد الآخذة في التقدم ، مرحلة من التغير و التبدل و عدم الاستقرار .

ومهما كانت درجة التقدم التي وصلت اليها هذة البلاد الرأسمالية غير المتقدمة ، أو الاخذة في التقدم ، فانها - شانها في ذلك شان أكثر البلاد الرأسمالية تقدما - تقيم الحياه علي

ثلاثة أسس ، هي :

أ- الايمان بالفرد : و ان أختلفت درجة هذا الايمان به فيها ، عنها فـي البلاد المتقدمة ، كما أن (مواصفات) هذا (الفرد) تختلف في مجتمع منها الي مجتمع أخر ، فقد يكون هذا الفرد أبن طبقة معينة من الناس ، و قد يكون ابن جنس معين من الناس - كما هو الحال في آسرائيل و جنوب أفريقيا .

ب - توفير الحرية الاقتصادية و السياسية : وقد لا تتعدي هذه الحرية تعدد الاحزاب ، و قد تتعدي ذلك كثيرا ، فتصل الي حد (التسيب) . الذي تعيش - في ظله - البلاد ، و كان الدولة فيها لا تعرف شيئا عما يحدث داخل حدودها ، أو تعرف الكثير ، و لكنها لا تتدخل في شيء - باسم الحرية .

جـ - أقامة الحياة علي الصراع و التنافس ، و تاكيد الفردية : وأن كان هذا الصراع قد يكون غير عادل ، في بعض هذه المجتمعات ، بسبب أتساع الهوة بين الغني و الفقير ، مما يجعل هذا الصراع لونا مـن ألـوان (الانتحار) بالنسبة للفقير ، تكون نتيجته ، استعباد الغنـي للفقير ، و أستئثاره دونه بكل خيرات المجتمع .

ورغم ذلك ، فلا يزال الباب مفتوحا في هذا المجتمع لكل فرد ينبغ ، رغم قسوة الظروف حوله ، سواء من باب الشفقة التي تدفع بعض ذوي القلوب الرحيمة الي العطف علي الفقراء النابغين ، سواء بصفه فردية ، أو بشكل جماعي ، عن طريق الجمعيات الخيرية ، التي يتعاون في أنشائها الاغنياء في هذه المجتمعات .

ومن هذا الباب ، استطاع كثير من المصريين الذين يحتلون كثيرا من مراكز القيادة في مصر اليوم ، سواء في مجالات العلوم و الفنون و الآداب و السياسة و الاقتصاد والمجتمع - أن يغيروا مراكزهم الاجتماعية ، و يرتقوا السلم من اولى درجاته ، ليصعدوا الى قمته .

وهذا الذي حدث في مصر في النصف الأول من هذا القرن ، حدث - و لا يزال يحدث - في كثير من هذه المجتمعات الرأسمالية ، على مختلف درجات التقدم ، التي حققتها هذه المجتمعات

ثانيا : الرأسمالية و التربية

إذا كانت الفكرة الرأسمالية فكرة (إنسانية) أساسا ، مدارها هو تحقيق (فردية) الفرد ، وتوفير الحرية له ، كرد فعل لتحكم الكنيسة و غيرها من القوي الغاشمة ، التي كانت تصادر هذه الحرية أول الامر - فإن صلتها بالتربية تكون قوية ، لأن (الفردية) بدون تربية تتحول إلي أنانية وجشع ، (والحرية) بدون تربية تتحول الي فوضي و همجية .

ويري ميليت أن " التربية الحرة في جوهرها ليست نفعية ، فهي لا تعلم المرء : كيف يكتسب رزقه وانما تحاول ان تعلمه : كيف يحيا حياة أكثر ثراء ، في العقل و الجسم و الروح " وأن " القيم الشائعة فـي الدراسات الحرة الليبيرالية كلها ، هي نقص الجهل ، وزيادة المعرفة و تقليل التحيز و تنمية التسامح ، والتدريب علي تمييز الحق من الباطل ، والتدريب علي أساليب كشف الحقائق ، و احترام المنطق ، و .... "(٢٨)

و قد تنبه مارتن لوثر ، مفجر حركة الاصلاح ، الي هذه الحقيقة ، اذ سرعان ما ترجم الكتاب المقدس الي اللغات المحلية ، حتي يسهل علي الناس فهمه ، بدلا من أن يظل (ألغازا) لا يستطيع حلها الا القسيـس وحـده ، كما قرر " انشاء مـدارس ، لتعليم القـراءة و الكتابه " (٢٩) ، ليتمكن الناس من قراءته بانفسهم ، بدلا من اللـجوء الـى قساوسته ليقرءوه لهم ، و بقراءة الانسان الاوربي الكتاب المقدس و حده ، و فهمه له ، تحقق حريته ، حيث : " يقود الكتاب الكنيسة ، بدلا من القسس" (٣٠) .

ومن ناحية ناحية أخري ، فان التغير الايديولوجي ، الذي أحدثته ثورة الاصلاح ، من حيث الثقة في الانسان ، و تغيير العلاقة بين الانسان و الحياة تغييرا جذريا - قد أدي الي تغيير جذري في نظم التعليم ، ابتداء من القرن السادس عشر ، فقد أدت حركة الاصلاح " الى اصلاح طرق التعليم ، والـى نشوء فكرة التعليم الاولي العام " (٣١) ، والى اعادة تنظيم المدارس الثانوية (٣٢) ، والى التفكير في تعليم البنات (٣٣) . كما يلاحظ تيلور **Taylor** أن ثورة الاصلاح قد أدت الى ايجاد فكرة التعليم الحر ، التي تؤكد الفردية ، و التي تمثل " تمردا ضد

سلطة الدولة ، و ضد المذهب الديني ، و ضد كل عناصر النظام القديم " (٣٤) . كما يلاحظ هدسون Hadson أن فلسفة التربية هي الآخري ، قد تغيرت ، فصار " ينظر الى التربية على أنها تعد للحياة ، وعلي أنها أصبحت ضرورة اجتماعية " (٣٥) .

ويلاحظ أن التغير الجذري في نظم التعليم بعد القرن السادس عشر قد ظهر في البلاد البروتستانتية ، التي أخذت بالاصلاح الديني ، دون البلاد الكاثوليكية ، التي وقفت ضده ، فقد ظهر في المانيا و انجلترا ، و منهما انتقل الي الولايات المتحدة ، ثم بعد ذلك انتشرفي بقية البلاد الاوربية - غير البروتستانتية ، عندما تطورت الحياة فيها ، وظهرت فكرة القومية ، وصارت مسالة (التعليم) مسالة (أمن قومي) لكل بلد أوربي ، خاصة في عصر التوسع الاستعماري الكبير ، في القرن التاسع عشر .

ولذلك يشير هانز HANS الى أن فرنسا كانت آخـر دولة أوربية قبلـت التعليم الفنـي والمهني ، فلم تبدأ في ادخاله في نظامها التعليمي ، الا منذ سنه ١٧٩٤ ، و لم تكن لديها من مدارسه حتى الحرب العالمية الاولي ، سوي ست مدارس فقط (٣٦).

ومنذ هذا التغير الجوهري الذي فرض نفسه على الايديولوجيا الرأسمالية في الغرب بعد ثورة الاصلاح ، سواء في النصف الاول من القرن السادس عشر في البلاد البروتستاتينية ، أو في القرن الثامن ، في البلاد الكاثوليكية - حدث تحول جذري في نظم التعليم . فتح بموجبه الباب للاصلاحات التعليمية ، التي تمت فيما بعد في نظم التعليم في البلاد البروتستانتية ، سواء في فلسفة التربية ، وفـي المناهـج والطرق والاساليب ، وفي الكتب والوسائل التعليمية ، وفـي (انفتاح) نظم التعليم علي الحياة في تلك البلاد ، وفي ادارة التعليم و تمويله ، وفي الاشراف الفني عليه - بحيث صارت هذه النظم في العصر الحديث نظما تعليمية عصرية تماما ، وان تفاوتت فيما بينها ، في عصريتها و كفايتها ، وبحيث صـارت نماذج تحتذيها بلاد العالم الاخرى ، فيما تنشده من تقدم تعليمي ، سواء في الشرق و الغرب علي السواء .

و قد تم هذا التطوررالتعليمي كله في البلاد الرأسمالية الغربية (بجهود شعبية) ، بمعني أن

الافراد و الشركات و المؤسسات الرأسمالية هي التي كانت تقف وراء تطور التعليم ، لانها هى التي تولت إدارة التعليم وتمويله ، وتحديد كل ما يتصل به ، ولأنها أدركت في فترة مبكرة تلك العلاقة بين (التربية والتقدم) وأن الاستثمار في مختلف المشروعات لا يؤتي ثماره ، و لا يحقق الكسب و الربح ، مالم يسبقه – أو يصاحبه على الاقل – (استثمار في الانسان) ، تحصل به ومن خلاله ، على مختلف القوي البشرية ، التي يتطلبها تنفيذ تلك المشروعات .

لقد ادرك هؤلاء الافراد ، وأ أدركت تلك الشركات و المؤسسات الرأسمالية ، و أن اشرافها علي التعليم ، هو الضمان الوحيد لتقدمه و تطوره ، بحيث يستطيع ان يساير حركة الحياة في المجتمع ، و يوفر لها متطلباتها من القوي البشرية ، بالكيف و الكم المطلوبين .

و قد تمثل هذه المسئولية الشعبية عن التعليم لونا من ألوان (الضغط) علي المدرسين ، قد يضر بالعملية التعليمية ، و لكنها في الوقت ذاته تعتبر محققة لمكاسب تربوية كثيرة ، انها تؤكد صله المدرسة بالبيئة وأنفتاحها عليها ، وتحقق أهتمام الشعب بتعليم أبنائه ، و بالنظام العلمي التعليمي عموما . كذلك لا يعتبر هذا التدخل الشعبي في شئون التعليم تدخلا ضارا ، ولا يمثل (ضغطا) علي المدرسين ، الا اذا ترك هذا التدخل بلا ضوابط ولا قيود ، كما هو الحال في الولايات المتحدة الامريكية ، حيث تعتبر جماعة (دافعي الضرائب) فـي معظم الولايات ، " هي القوي الاعظم و الاهم ، التي تعمل بانتظام علي تحسين الادارة " (٣٧) – أي ادارة التعليم علي محتلف مستويات هذه الادارة .

غير ان هذه المسئولية (الشعبية) عن التعليم في المجتمعات الرأسمالية ، لا تعني (سلبية) الدولة دائمـــا فيما يتصل بشئونه ، وانما هـــي تعنـــي اضطلاع الشعب بالمسئولية الاساسية ، وتدخل الدولة اذا أحست عجز السلطات المحلية و الشعبية عن القيام بمسئولياتها التعليمية ، و قد يكون تدخل الدولة هذا تدخلا محدودا ، كما هو الحال في انجلترا ، أو تدخلا كبيرا ، كما هو الحال في فرنسا ، كما سنري عند الحديث عن السمة الاولي من سمات التعليم في المجتمعات الرأسمالية بعد قليل .

أي ان المسئولية الشعبية عن التعليم فـي المجتمعات الرأسمالية ، هي المعبر الحقيقـي عـن الحرية والفردية والتنافس ، التي تدور حولها الايديولوجيا الرأسمالية ، لا تعني سلبية الدولة دائما ، و انما هي تعني (التعاون) بين الشعب و الدولة في النهوض بالتعليم و هذا (التعاون) تختلف نسبة مساهمة كل مـن الطرفيـن فيه ، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمـع رأسمالي ، فالشعـب - و السلطات المحلية - هو الذي يضطلع بالمسئولية الكبري فيه في الولايات المتحدة ، و الدولة هي التي تضطلع بالمسئولية الكبري فيه في فرنسا (لتحقيق الوحدة الوطنية) ، و استراليا (لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية) ، بينما نجد توازنا بين الدور الذي يضطلع به الشعب و الذي تضطلع به الدولة في انجلترا .

ثالثا : السمات العامة للتعليم في المجتمعات الرأسمالية

في ضوء تلك الملامح الايديولوجية العامة للحياة في المجتمعات الرأسمالية ، و التي تتلخص في الحرية الفردية ، و اطلاق طاقات الفرد المبدعة ، في جو المنافسة الحرة - تتلخص السمات العامة للتعليم ، في المجتمعات الرأسمالية . و هذه السمات العامة للتعليم في هذه المجتمعات الرأسمالية ، لا تعني (التوحد) بين نظم التعليم في هذه المجتمعات ، و ذلك لان (الفردية) الرأسمالية تعني (التنوع) و لا تعني (التوحد) . و بذلك كانت تلك السمات واسعة ، في مفهومها و تطبيقاتها ، بحيث تعني هذا التنوع وتدل عليه . فهي لا تزيد علي ان تكون خطوطا عامة عريضة ، تسير في اطارها نظم التعليم في المجتمعات الرأسمالية . و هذه السمات العامة للتعليم في المجتمعات الرأسمالية ، هي :

١- المرونة في الاشراف علي التعليم :فالسياسة التعليمية في المجتمعات الرأسمالية يضعها ويقررها - أو يشترك في وضعها و تقريرها علي الاقل - الشعب في هذه البلاد ، و لا تفرضها الدولة ، حتي في اشد نظم التعليم في المجتمعات الرأسمالية مركزية ، كفرنسا و أستراليا ، والبلاد الرأسمالية الاخذة في التقدم .

وهذه السياسة التعليمية ، موضوع المنافسة المستمرة من جماهير الشعب ، وهي عرضة للنقد ، وللتغيير و التعديل ، نتيجة لهذه المناقشة ، وذلك النقد .

وقد كانت هذه المسئولية الشعبية عن السياسة التعليمية ، هي التي تقف وراء التقدم التعليمي الكبير ، الذي حققته نظم التعليم في المجتمعات الرأ سمالية الاوربية ، بعد ثورة الاصلاح .

وأدارة التعليم و تمويله و الاشراف عليه هي الأخري في يد الشعب ، او يشارك الشعب فيها علي الأقل مشاركة فعالة ، و تختلف هذه المشاركة من مجتمع رأسمالي الي آخر ، حسب

ظروف كل مجتمع رأسمالي.

ففي الولايات المتحدة الامريكية ، نجد لامركزية متطرفة ، تؤدي الي (سلبية) الحكومة الفيدرالية فيما يتصل بمسائل التعليم ، حتي صارت هذه السلبية موضوع انتقادات شديدة ، كما رأينا عند الحديث عن (العوامل الاقتصادية) في الفصل السابق ، و كما رآينا عند الحديث عن (التربية المقارنه منذ الحرب العالمية الثانية) في الفصل الثاني .

و الغريب ان الشعب الامريكـــي نفسه - و ليس الحكومة الفيدرالية - هو سبب هذه السلبية ، و ما تؤدي اليه من اثار خطيرة ، و ذلك بسبب تكوينه النفسي او الايديولوجي ، فهو لايسمح للحكومة الفيدرالية بأن تتدخل في ادارة التعليم و الاشراف عليه ، و لا بأن تمد للسلطات المحلية المشرفة عليه ، اي عون او مساعدة ، خشيه ان تؤدي هذه المساعدة الي تدخل في شئون التعليم ذاته ، مما يحوله الي نظام " (جماعـــي) ، او (غير ديمقراطـــي) " وأولئك الذين يفكرون من هذه الزاوية ، يشيرون عادة الي روسيا السوفيتية ، ليوضحوا أخطار الادارة المركزية للتعليم " (٣٨) .

و في فرنسا ، نجد - علي النقيض من ذلك - مركزية متطرفة ، نتيجة للظروف التاريخية التي صاحبت قيام نظام التعليم الحديث بها .

لقد كان سلطان الكنيسة الكاثوليكية و التقاليد في فرنسا ، اقوي منه في اي بلد أوربي اخر و كانت عناصر النظام القديم و مفاسده و شروره ، اوضح و أخطر فيها منها في اي بلد اوربي اخر ، و من ثم لم يكن هناك بديل عن تفجر الثورة بها . بيد ان هذه الثورة نجحت في حمل الثوريين الي السلطة ، و هم لا يمثلون أيديولوجيا سوي قله ضئيلة من الفرنسيين ، بينما الكثرة الكثيرة من الفرنسيين تتبع ايديولوجيا الكنيسة الكاثوليكية (٣٩) ، مما قسم فرنسا الثورة ، و ظل يقسمها حتـــي اليوم ، الـــي قسمين : " قسم كاثوليكـــي تقليـــدي ، و قسم دنيوي ثوري " (٤٠) ، وفرض المركزية المتطرفة على نظامي التعليم الفرنسي : النظام التقليدي الكاثوليكي ، و النظام الحديث المدني ، التابع للدولة ، ومما سد كل القنوات التي تربط بينهما ،

رغم أن كلا منهما " له بناء مشابه للاخر و هو يتبع نفس الوسائل التي يتبعها الاخر ، و رغم ان كلا منهما فرنسي " (٤١) - كما رأينا عند الحديث عن العوامل الدينية .

وفي انجلترا ، نري حـــدا و سطا بين المركزية الفرنسية و اللامركـــزية الامريكية ، ونجـــد (تعاونا) قويا بين السلطتين ، المركزية و المحلية ، في ادارة التعليم الانجليزي و الاشراف عليه. و قد نما هذا التعاون بينهما و بين الكنيسة منذ عصر الاصلاح ، حتي تبلور هذا التعاون في أخر قانون صدر لتنظيم التعليم الانجليزي ، و هو قانون بتلر **Butler Act** - سنة ١٩٤٤ .

ومنذ صدور هذا القانون ، و السلطات المحلية في انجلترا هي المسئولة عن التعليم ، تديره و تشرف علي شئونه في حرية تامة ، تنعكس على المدرسة الانجليزية ، فنجدها و حدة تعليمية ، شبه قائمة بذاتها ، " ناظرها مسئول عن تنظيم منهجه ، ووظيفة المفتشين لا تتعدي النصح للمدرسين في موا دهم، و مراقبة المستوي العام للتعليم " (٤٢) . ولا تتدخل الدولة في شئون التعليم في أنجلترا ، الا اذا دعت الضرورة الي ذلك ، و حينئذ لا تزيد في تدخلها علي أن تقوم " بدور الناصح فقط ، بينما تتحمل السلطات المحلية المسئولية كاملة في هذا المجال " (٤٣) .

و لذلك تتحمل السلطات المحلية في انجلترا حوالي ٤٠ ٪ من نفقات التعليم بجميع مراحله ، و تساعد الدولة هذه السلطات المحلية بـ ٥٥ ٪ - ٦٠ ٪ من هذه النفقات . و قد تصل هذه المساعده الي ٩٠ ٪ من نفقات التعليم ، اذا أثبتت السلطات المحلية عجزها عن تحصيل الضرائب التعليمية ، الكافية لتغطية نفقات التعليم بها (٤٤) .

غير ان اللامركزية المتطرفة في ادارة التعليم و تمويله و الاشراف عليه ، في الولايات المتحدة ، لا تعني (سلبية) الحكومة الفيدرالية سلبية تامة ، كما يقال ، وكما يبدو ، فالولاية تقوم بدور السلطة المركزية ، و علي مكتب التعليم في الولاية يلقي التعديل العاشر للدستور سنه ١٧٩١ مسئولية لادارة التعليم و الاشراف عليه ، ثم ان السلطات التعليمية المركزية ، المتمثلة في مكتب الولايات المتحدة للتعليم **U.S.O.E.** في واشنطن ، الذي تحول منذ سنوات الى وزارة للتربية - تقوم بخدمة كبيرة للتعليـــم الامريكي في كل الولايات - و ذلك بمـــا تجمعه من حقائق

ومعلومات وأحصائيات ، عن التعليم في مختلف الولايات و في الخارج ، تقدمها لمكاتب التعليم في الولايات ، لتستفيد بها في إصلاح نظم التعليم بها ، و بما تقوم به من دراسات لحل مشكلات تعليمية معينة ، تطلب مكاتب التعليم في الولايات حلها (٤٥) ، وأكثر من ذلك ، أن نفقات التعليم الامريكـي توزع علـى السلطات الحـاكمة الثلاث : السلطات المحلية ، وحكومات الولايات ، والحكومة الفيدرالية ، و أن كانت الحكومة الفيدرالية تتحمل أقل نصيب منها .

كما أن المركزية المتطرفة في ادرارة التعليم و الاشراف عليه في فرنسا ، لا تعني سلبية الشعب ، فان نظام التعليم الفرنسي " يسمح لهيئات كثيرة بنقده و توجيهه ، فيلعب البرلمان دورا هاما في مناقشة السياسة التعليمية و ميزانية التعليم " ، " و يوجد ايضا مجلس التعليم القومي ، من أعضاء معينين و منتخبين " ، " كما توجد صحافة تربوية يقظة " (٤٦) هذا بالاضافة الى مجالس الآباء و المعلمين ، و الشعب الممثل في ادارات و مجالس التعليم المحلية .

كذلك يعتبر كل اقليم من الاقاليم - من ناحية التمويل - " مسئولا بصفة أساسية عن التعليم الابتدائي ، من حيث اعداد وتعيين وترقية مدرسيه ، وصيانة وأنشاء أبنيته " كما يلقي علي المجالس البلدية و الكوميون مسئولية " أنشاء المباني المدرسية أو شرائها وشراء الأراضي اللازمة لها ، كما تعتبر مسئولـة عن نفقات الاضاءة و التدفئة ، و دفع ايجارات مساكن المدرسين " (٤٧) ، و غيرها .

و قد تساهم الدولة مع الكوميون بحوالي ٨٥ ٪ من تكاليف بناء المدارس الابتدائية ، وتكاليف صيانتها ، كما تساعدها في تكاليف المواد الدراسية ، و تساعدها في الوجبات الغذائية بنصف تكاليفها ، وفـي الخدمات الصحية بـ ٤٠ ٪ مـن تكاليف الانشاء والمواد والمرتبات والصيانة (٤٨) .

٢- **الاهتمام بالعلوم و التكنولوجيا** : و الاهتمام بهمـا في البلاد الرأسمالية له أسباب متعددة ، منها انهما سبيل الشركات و المصانع و المؤسسات الرأسمالية ، الـى تحقيق الكسب

والربح الذي تسعي اليه . ومنها أنهما سبيل كل فرد يعيش في المجتمع الرأسمالي ، ليجد عملا افضل ، يحصل به علي دخل أعلي ، و منها انها سبيل كل فرد يعيش في هذا المجتمع ليحصل علـى مركز اجتماعي احسن ، و منهـا انها الاساس الذي تقوم عليه المنافسة بيـن الشركات والمؤسسات ، فـي داخل البلد الواحد ، و الاساس الـذي تقوم عليه تلك المنافسة بيـن بلد رأسمالي و آخر .

ولذلك كان الاهتمام بالعلوم و التكنولوجيا في البلاد الرأسمالية (أيديولوجيا فردية) ، يؤمن بهـا كل فرد يعيش فـي المجتمـع الرأسمالي ، (وأيديولوجيا جماعية) ، تؤمـن بهـا كل شركة ومصنـع ، و (أيديولوجيـا إجتماعـية) ، وتؤمـن بهـا المجتمـع كله ، و (ايدولوجيا قومية) ، تؤمن الدولة و السلطات الحاكمة .

وقد كان هذا الاهتمام بالعلوم و التكنولوجيا واضحا منذ ثورة الاصلاح ، و قد تمثل اول الامر في أنشاء (أكاديميات العلوم) ، فانشئت (الجمعية الملكية للعلم التجريبي) في أنجلترا مثلا سنه ١٦٦٢ ، كمـا " أنشئت أكاديميات علمية متنوعة فـي القارة " (٥٠) ، فانشئت " الجمعية العلمية البروسية سنة ١٧٠٠، وبنهاية القرن الثامن عشر ، كانت هناك جمعيات علمية في معظم دول غرب أوربا ، بينما الفت الأكاديمية الامريكية في أمريكا سنة ١٧٤٣ ، والاكاديمية الامريكية للفنون و العلوم سنه ١٨٧٠ " (٥١) .

وقـد بدأ انشاء هـذه الجمعيات العلمية فـي انجلترا نفس البلـد الـذي تفجرت فيه الثورة الصناعية .

وما أن تاكدت العلاقة بين العلوم و الانتاج بعد الثورة الصناعية ، حتي بدأت هذه العلاقة تقوي بين الشركات و المؤسسات الرأسمالية في كل البلاد الرأسمالية ، حتي اننا عندما " نصل الي القرن التاسع عشر ، نجد العمليتين - عمليتي الفكر والآراء ، وعملية الانتاج ، تسيران قدما بسرعة هائلة " (٥٢) ، ونجد العلاقة بين العمليتين تزداد قوة ، حتي صارت جزءا من الايديولوجيا الرأسمالية ، بعد ان اعتمدت المؤسسات الرأسمالية في تقدمها و غناها علي

"الاستخدام الواسع للعلم و التكنولوجيا " (٥٣) .

ونتيجة لهذا الاهتمام الواضح بالعلوم و التكنولوجيا ، يلاحظ الدارسون أن " الصراع بين الدول الكبري حول العلم و العلماء ، قد أحتل اليوم المحل الذي كان للصراع حول مصادر المواد الأولية في القرن الماضي " (٥٤) ، كما يلاحظون أن الدول الرأسمالية الكبرى تتنافس فيما بينها علـى (سرقه العلماء) ، باغراءئهم بالمال و توفير جو العمل العلمي لهم ، مما يجعلهم يتركون بلادهم التي انفقت على اعدادهم ، ليعملوا في خدمة هذه الدول ، و يتزعم هذه الدول المتقدمة التي تسرق العلماء ، الولايات المتحدة الامريكية ، زعيمة المعسكر الرأسمالي ، حيث " يوجد الان في العالم كله حوالي ٥ ملاين عالم و مهندس . من بينهم ٢مليون في امريكا و حدها ، التي " تسرق " " من اوربا كل سنة حوالي نصف العلماء و المهندسين ، الذين يتخرجون في الجامعات " (٥٥) .

وقد أنعكس هذا الاهتمام الواضح بالعلوم و التكنولوجيا في المجتمعات الرأسمالية علي نظم التعليم بها ، فنجدها تهتم بتنمية النظرة العلمية في المتعلمين ، و بتحقيق (أنفتاح) تلك النظم علي مؤسسات المجتمع المختلفة ، بحيث تغيرت النظرة الي التعليم ، فصار " قوة ديناميكية ، تعمل علي تقدم المجتمع و المحافظة عليه " ، و صار " سبيل الدولة لتنمية مصادر الثروة البشرية اللازمة للتقدم الاجتماعي " (٥٦) ، كما تغيرت النظرة " الـى مضمونه ، وما يقدمه من مـواد و معارف ، في ضوء مطالب التنمية الاقتصادية ، و حاجة المجتمع الي مختلف المهن والتخصصات " (٥٧) .

وتهتم نظم التعليم في المجتمعات الرأسمالية بالعلوم و التكنولوجيا استجابة للرغبة (العامة) في الاهتمام بهما ، بل ان ادوات التعليم غير المباشرة ذاتها ، كالصحافة و الاذاعة و التليفزيون ، تهتم بهما ، أستجابة لهذه الرغبة العامة ، فتخصص الصحف مزيدا من أعمدتها لهما ، وتخصص الاذاعة و التليفزيون مزيدا من وقت ارسالهما لهما أيضا " (٥٨) .

الا أنه ليست كل المجتمعات الرأسمالية علي هذه الدرجة من الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا ،

لان الامر يتوقف علي مدي التقدم الذي حققه كل مجتمع منها ، لذلك نجد هذا الاهتمام كبيرا جدا في الولايات المتحدة ، و أقل منه في بقية بلاد اوربا الغربية و كندا و اليابان و أستراليا .

٣- عصرية النظام التعليمي : وتعبر هذه السمة وثيقة الصلة بالسمة الثانية من جانب ، وبالمبدأ الديمقراطي الذي تلتزم به هذه البلاد من جانب آخر ، وبمبدأ تكافؤ الفرص الذي تسعى هذه البلاد الى تحقيقه ، من جانب ثالث .

وأولى أمارات عصرية هذا النظام التعليمي هذا النظام التعليمي في البلاد الرأسمالية هي توفير مرحلة الزامية ، كافية من حيث الكيف و الكم .

ولذلك نجد هدف توفير هذه المرحلة في هذه البلاد هو خدمة (الانسان) من حيث هو أنسان ، و تمكينه من أن يستمتع بحياته ، و يكسب عيشه ، و يشارك - بحرية و عن و عي - في حياة مجتمعه ، ثم تاتي الفائدة الاقتصادية بعد ذلك ، و ذلك من خلال " انتشار ذلك الجزء العام من العلم ، الذي يجب ان يؤمن به كل أفراد المجتمع ، و أن يصبح جزءا لا يتجزأ من شخصياتهم ، يوجه سلوكهم توجيها علميا ، مفترضين أن جميع افراد المجتمع قد مروا بالقدر الاجباري اللازم من التعليم " ، " و الي جانب هذا ، يدخل في هذا القدر العام الاسلوب العلمي ، و منهج التفكير العلمي ، بحيث يصبح كل انسان متعلم . علي اي مستوي من مستويات التعليم ، قادرا علي أن يفكر بنفسه و لنفسه تفكيرا علميا سليما ، و ان يتخذ الاسلوب العلمي طريقا و منهاجا ، في مواجهته لمشكلاته الخاصة و العامة " (٥٩) .

ذلك أن هذه البلاد الرأسمالية ، خاصة البلاد المتقدمة منها - بما لها من خبرة طويلة في مجال التعليم ، و علاقتة بالتقدم ، و ما تبنـي عليه ايديولوجيتها من ثقه مطلقة فـي الانسان ، وفي قدراته و في امكانياته - متاكده من أنه لا سبيل الى التقدم إلا بالارتفاع بالانسان ، على أساس أنه إذا تحقق هذا الارتفاع بالانسان ، " فكل شيء آخر سيرتفع مستواه " (٦٠) ، وذلك لان الكشوف و المخترعات ، التي تعتمد عليها المؤسسات و الشركات و يعتمد عليها المجتمع كله في تحقيق تقدمه ، لا تاتي نتيجه لجهود العلماء والباحثين والمخترعين وحـــدهم ،

و انما هي تعتمد " بالدرجة الاولى " علي مهارات وعضلات ، والـروح المعنوية ، للجماهيـر العاملة (٦١)، التي تتلقي اختراعات المخترعين ، وعلم العلماء ، فتحيله من فكر جامد هامد ، محلق في افاق الخيال ، و بعيد كل البعد أو بعضه عن الواقع ، الى فكر خلاق ، يغير وجه الحياة في المجتمع .

ثم إن هـذه المرحلة الالزامية الكافية ، بمـواصفاتها السابقة ، هـى القادرة علـى تحقيق (التقارب) بين ابناء الامه الواحدة ، و بدون هذا التقارب ، يكون هناك (تخبط) ، ناتج عن تلك (الهوة) التي تفصل بين المتعلمين وغير المتعلمين ، يعد أكبر خطر علي التقدم .

ولذلك نجد اهتمام هذه البلاد الرأسمالية يتجه في هذه المرحلة الالزامية الى أمرين : أولهما الاهتمام بها من حيث الكم ، و ثانيهما الاهتمام بها من حيث الكيف .

فمن حيث الاهتمام بالكم في هذه المرحلة ، تعتبر البلاد الرأسمالية ، هي الرائدة عالميا في اطالة فترة الالزام ، حتي انها لتصل الي ١٢ سنه (من سن ٦-١٨سنه) في الولايات المتحدة ، كما تصل فترة الالزام الي احدي عشرة سنة في انجلترا (من سن ٥-١٦سنه) ، وعشر سنوات في فرنسا (من سن ٦-١٦ سنه) - هذا بينما لا يتعـدى طـول هذه المرحلة عشر سنوات (من سن ٧-١٧سنه) في الاتحاد السوفيتي - زعيم المعسكر الاشتراكي - المناهض .

أما من حيث الاهتمام بالكيف في هذه المرحلة ، فقد كان الجهد المبذول في هذه البلاد - منذ ثورة الاصلاح - متجها الي الاهتمام بهذا الكيف ، قبل أي شيء آخر ، و نستطيع ان نري ذلك من خلال الدراسات و البحوث التي تمت و تتم في التربية و علم النفس ، و من خلال التجارب التي تمت و تتم في المدرسة الابتدائية و غيرها ، بهدف تحسين العملية التربـوية . وتنمية الفرد من خلالها ، ليكون أكثر أيجابية و أكثر نشاطا ، وأكثر فهما ووعيا ، وأكثر قدرة على المشاركة في الحياة ، وعلي التفكير و المناقشة الحرة ، وعلي البحث عن الحقيقة ، و معرفة السبيل اليها .

ونفس هذه الدراسات و البحوث و التجارب ، تمت علي مستوي المدرسة الثانوية ، سواء

ضمت هذه المدرسة ، الي مرحلة التعليم الالزامي ، كما حدث في الولايات المتحدة ، أو لم تضم اليها بعد - و من خلالها تم اتصال هذه المدرسة بالبيئة ، و عدلت المناهج و البرامج و طرق التدريس و الادارة المدرسية و غيرها ، بحيث تكون المدرسة قادرة علي مجاراة خطي " تغير المجتمع تكنولوجيا ، و علي القيام بمسئوليتها الاضافية ، و هي اعداد أعضاء معينين من المجتمع ، للقيام بدور فعال في عملية التغير " (٦٢) ، وذلك من خلال تدريب المتعلم علي " البحث والتنقيب ، القائمين علي شعور التلميذ بالمسئولية " (٦٣) ، وتزويد ذلك المتعلم ، " لا بالمعرفة وحدها ، ولكن بالوسيلة التي يستطيع بها أن يشارك و يساهم مساهمة نشطة في الحياة " (٦٤) .

أما التعليم الجامعي والعالي في هذه البلاد ، فهو الدليل الكبير علي (عصرية النظام التعليمي) كله ، (بانفتاحه) علي الحياة ، فقد تطور هذا التعليم منذ عصر الاصلاح ، كما رأينا عند الحديث عن (الايديولوجيا والتربية في المانيا) ، في الفصل الاول ، بحيث تبلورت رسالته في القيام بالبحث العلمي ، و خدمة مؤسسات المجتمع ، سواء من خلال ما يقوم به من بحوث ، أو ما يعدة من قوى بشرية استراتيجية ، تتحمل مسئولية التقدم في مختلف المجالات .

وتتفاوت مؤسسات التعليم العالي فيما بينها ، في مدي قدرتها علي الوفاء بهذه المسئولية ، من بلد الي بلد ، بل و من مؤسسة تعليم عال الي أخري - كما سنري عند الحديث عن السمة الرابعة من هذه السمات .

٤- أستقلال مؤسسات التعليم العالي : فليست الجامعات ومؤسسات التعليم العالي تابعة للدولة بالضرورة ، بل أن أعرق الجامعات في بلاد اوربا ، ، وفي امريكا ، وأكثرها شهرة ، هي الجامعات الخاصة ، كجامعة هارفارد في الولايات المتحدة ، وجامعتي أكسفورد وكمبريدج في انجلترا ، وجامعة السوربون في فرنسا .

وبجانب هذه الجامعات الخاصة ، هناك جامعات عامة ، أنشاتها الدولة أو هيئات عامة ، كالجامعات و مؤسسات التعليم العالي التابعة للولايات ، في الولايات المتحدة - وكجامعة لندن في

انجلترا ، و ككثير من الجامعات في ألمانيا الغربية ، فالدولة أو الهيئات العامة هي التي تدير تلك الجامعات ، و هي التي تمولها .

ورغم ذلك ، فان هذه الجامعات و الكليات ، مستقلة تماما ، لا تتدخل الدولة فـي شئونها ، و إنما يديرها مجلس يسمى (مجلس الأوصياء) **Board of Trustees** ، شبيه بمجلس الجامعة في جمهورية مصر العربية ، الا أن معظم أعضاء (مجلس الأوصياء) من غير رجال التربية ، ومن غير الرسميين ، وهذا المجلس هو الذي يتصرف في شأن الجامعة ، بحرية كامله ، و بما تمليه عليه مصلحة الجامعة ، و مصلحة العلم ، فقط .

ويعتبر وجود الجامعة الخاصة ، جنبا الى جنب مع الجامعة العامة ، في المجتمعات الرأسمالية ، دافعا الى (المنافسة) بين مؤسسات التعليم العالي ، ودافعا بها - بالتالي - الى التقدم .

والجامعات العامة مجانية ، قد تحصل من طلابها علي مصروفات رمزية ، أما الجامعات الخاصة فهي بمصروفات ، و هذه المصروفات عالية جدا في الجامعات الشهيرة ، فقد وصلت في جامعة هارفارد الامريكية مثلا الي " ٥٠٠ر٢ دولار - ٠٠٠ر٣ دولار في السنة (٦٥) ، ولكنها أقل من ذلك في الجامعات الأقل شهرة مما يجعل بعض هذه الجامعات الخاصة منذ مطلع الستينات " في موقف مالي خطير " (٦٦) ، حتى أن الكثير منها قد عجز عن دفع مرتبات مرضية للعاملين فيها تسمح لهم بمنافسة العاملين في المؤسسات العامة ، و ذلك لان " تكالـــيف التعليم العالي تزداد باستمرار " (٦٧) .

ورغم ذلك ، فان هذه الجامعات - خاصة في الولايات المتحدة - ترفض مساعدة الحكومة الفيدرالية ، حتي لا تؤدي تلك المساعدة الى تدخل الحكومة الفيدرالية في شئونها .

ورغم ارتفاع مصروفات الجامعات الخاصة في البلاد الرأسمالية عموما فإنها تلقي اقبالا كبيرا عليها من الطلاب من مختلف أنحاء العالم ، بسبب ما تتمتع به من سمعة علمية طيبة ، وهي تعد منافسا خطيرا للجامعات العامة ، بسبب هـــذه السمعة التـي تدفع الشركات و المؤسسات و الوزارات ، الي التعاقد معها ، للقيام لصالحها ، بما تريد القيام به من بحوث ، تعتبر اكبر مورد

من موارد الدخل بها .

وقد رأينا في الجدول رقم (٢) ، أن البلاد الرأسمالية المتقدمة ، من أوائل البلاد التي ترتفع فيها نسبة الملتحقين بالتعليم العالي ، ممن هم في سن التعليم ، فهي تصل في الولايات المتحدة الي ٤٣ ٪ ، وفي كندا الي ٢٢٫٥ ٪ ، و في فرنسا الي ١٦ ٪ ، وفي اليابان الي ١٣٫٥ ٪ ، و في السويد الي ١١ ٪ ، وفي بلجيكا الي ١٠ ٪ ، و لا يزاحم هذه البلاد من المعسكر الشرقي إلا الاتحاد السوفيتي وحده ، الذي تصل النسبة فيه الي ٢٤ ٪ .

وربما كانت زيادة نسبة الملتحقين بهذا التعليم العالي ، رغم مصروفاته المرتفعة في الجامعات الخاصة ، في البلاد الرأسمالية ، تعود الي ارتفاع الدخل الفردي بهذه البلاد ، و الي ايمان الشباب وذويهم (بمكسبية) التعليم العالي ، وإلى ما تقدمه الشركات و المؤسسات و الهيئات الحكومية من منح وقروض للجامعات و للطلاب ، تيسيرا لهم للحصول علي هذا التعليم العالي .

وليس معني (استقلال) مؤسسات التعليم العالي و حريتها في البلاد الرأسمالية ، انها تسير في جانب ، بينما المجتمع من حولها يسير في جانب أخر ، بل علي العكس، نجد هذه المؤسسات من خلال تعاقدها مع الشركات و المؤسسات والمصالح الحكومية ، للقيام لصالحها بما تريد القيام به من بحوث - وثيقة الصلة بحركة المجتمع ، فالحكومة الفيدرالية في الولايات المتحدة مثلا " تحول للجامعة اعمال البحث الاساسي في ميدان الزراعة " ،" و تلجأ الحكومة الي الجامعة في ميادين كثيرة أخري ، مثل الدفاع و الطب و الصحة العامة ، و كثير غيرها " (٦٨) ولذلك كانت " المنح الفيدرالية ، قوة خارج العلم ، تنظمه و توجهه ، وهي طريقة يمارس المجتمع من خلالها توجيه العلم " (٦٩) ، كما أن " الشخصية القومية هى الآخري تؤثر في الجامعات ، تماما كالوكالات الفيدرالية " (٧٠) ، وذلك من خلال مؤسسات المجتمع الآخرى ، الاقتصادية و الاجتماعية غير الحكومية ، فهي تتعاقد معها هي الاخري لتقوم لها بما تريده من بحوث علمية ، تستطيع بهـا أن (تنافس) غيرهـا من المؤسسات الاقتصادية الاخري المشابهة لها .

٥- توفير الحرية للمعلمين و المتعلمين : - فتكاد المدرسة - و الكلية و الجامعة - في البلاد الرأسمالية ، أن تكون وحدة قائمة بنفسها ، حتي في نظم التعليم المركزية ، حيث يديرها مدرسوها ، ادارة ديموقراطية ، كما يشترك في هذه الإدارة ، المعنيون بها و أعضاء المجتمع ، كما رأينا عند الحديث عن السمة الثالثة (مجالس الأوصياء ، وإدارة التعليم العالي) ، و كما رأينا عند الحديث عن السمة الاولى (المرونة في الاشراف علي التعليم) .

ذلك أن هذه البلاد لا تسعي لغرس أيديولوجيا معينه في المتعلمين ، من خلال ما تعرضه من مناهج و برامج و كتب ، و انما هي تسعي الي تنمية الشخصية الفردية تنمية علمية ، بتوفير الحرية للمدرس نفسه ، و بتوفير جو الحياة الديموقراطية في المدرسة ، لتكون المدرسة صورة للمجتمع الخارجي ، تنمو بنموه ، و تتطور وفق خطواته .

ولعل ذلك هو الذي يفسر سر ذلك التنوع الذي نراه في المدارس ، حتي في المجتمع الرأسمالي الواحد ، كما نري في المجتمع الامريكي ، بشكل يتوهم الكثيرون معه ، انعدام الصلة ، بين التعليم و الايديولوجية السائدة ، في هذه المجتمعات الرأسمالية .

بيد أن هذا التنوع ، الناتج عن تلك الحرية التي تتوفر لمؤسسات التعليم علي مختلف مستوياتها ، في المجتمعات الرأسمالية ، انما هو جزء من الايديولوجيا الرأسمالية ، لان فيها ارساء لدعائم المنافسة التي تحرس تلك الايديولوجيا ، بين كل مدرسة و أخري وبين كل مجتمع محلي و أخر ، بل و بين كل فرد و اخر .

وهذا التنوع ، و تلك الحرية ، التي نراها في مؤسسات التعليم ، نراها في وسائل التعليم غير المباشر ، من اذاعة و صحافة و تليفزيون ، فمعظمها محطات و صحف اهلية ، تقوم علي المنافسة .

ورغم ذلك ، فان كل ما يدرس في المدرسة ، و ما ينشر في الصحف ، و ما يقال في الاذاعة و التليفزيون في هذه المجتمعات انما (يمجد) الايديولوجيا الرأسمالية ، و ان كان ذلك يتم دون قصد ، مما يجعل للكلمة ، مقروءة او مسموعة ، اثرا ربما كان أقوي منها اذا كانت هذه

الكلمة (موجهة). فالكلمة غير المقصودة المبنية علـــي حرية الرأي و حريـــة ...
(تتسرب) الي النفس ، حتي تكون جزءا من (الذات) ، بينما الكلمة (المقصودة) تظل دائما (مفتعلة) ، لا تمس النفس - إن مستها - الا مـــن الخارج ، و قـــد ترفضهـــا النفس و تاباها .

ويتفاوت هذا التنوع ، و تلك الحرية ، بين الحرية التامة ، و التنوع الشديد ، الموجودين في الولايات المتحدة ، نتيه للتطرف في اللامركزية ، وبين الحرية المقيدة ، والتنوع المحدود ، الموجودين في فرنسا ، نتيجه للتطرف في المركزية ، وبين أعتدال في الحرية والتنوع معا، نتيجة للاعتدال الذي تتسم به ادارة التعليم في انجلترا . فالتنوع والحرية موجودان، والخلاف بين المجتمعات الرأسمالية ، خلاف علي ذلك القدر من التنوع أو الحرية ، وأقل هذا القدر انما هو موجود في المجتمعات الرأسمالية الآخذة في التقدم ، وذلك بسبب ظروفها التاريخية التي مرت وتمر بها.

أما بالنسبه للمتعلمين . فان هذه الحرية تبدو في عدم تقييدهم بمدارس محددة، أو فرض مناهج معينة عليهم ، حتي في المرحله الابتدائية - الالزاميـة - التي يستطيعون الالتحاق فيها بمدرسة عامة أو خاصة أو طائفيه ، كما سنري في السمـة السادسة ، أما في المرحله الثانوية فاننا نجد حرية تامة للاختيار ، بين المدارس الثانوية المختلفة، كما نجد المدرسة الشاملـــــــة comprehensive نمط المدرسة الثانوية الذي تتجه اليه الانظار، لانه يرسي هذا الاختيار بين البرامج علي أساس علمي سليم.

وهذه الحريه في الاختيار بين انواع التعليم وبرامجه ، تتوفر اكثر في مرحلة التعليم العالي .

٦- **حريه المدارس الخاصة والطائفية :** فلا تضع السلطات التعليمة أية عقبات او عراقيل، في سبيل إنشاء هذه المدارس ، بل لعلها تشجعها وتدعمها ، وكل ماتشترطه ، هو أن يدفع أولياء أمور المتعلمين ، مايفرض عليهم من ضرائب عامة وتعليمية ، وان تكون المدارس نفسها في مستوي لايقل عن مستوي المدارس العامة .

ويختلف وضع المدارس الخاصة ، من مجتمع رأسمالي الي آخر، فقد تترك لها الحرية تماما ، فلاتتدخل السلطات التعليمية في شئونها ، كما هو الحال في الولايات المتحدة ، وقد تكتفي بمجرد الاشراف الفني عليها ، كما هو الحال في فرنسا، وقد تجعلها جزءا من النظام التعليمي، وتعاملها حسب مدي المساعدة التي تقدمها ، كما هو الحال في انجلترا .

كذلك يختلف وضع المدارس الطائفية من مجتمع رأسمالي الي آخر ، حسب الظروف التاريخية الخاصة بكل مجتمع من هذه المجتمعات ، خاصة ما يتعلق منهـا بعلاقة الدولة بالكنيسة ، بعد حركة الاصلاح الديني فـي أوربا فـي القرن السادس عشر ، فبينمـا نجد (الازدواج التعليمي) في فرنسا ، نجد شيئا من التعاون ، بين السلطات التعليمية و المدارس الطائفية في الولايات المتحدة ، و تعاونا تاما بينهما في انجلترا - كما رأينا عند الحديث عن أثر (العوامل الدينية) في نظم التعليم في الباب الثاني .

٧- **التنوع حسب ظروف البيئة** : و لعله يتضح من السمات الست السابقة ، انه لا توجد سمة من تلك السمات ، تتفق فيها تلك البلاد الرأسمالية ، فهي تتفق في خطوط عامة عريضة ، و اطار عام ، نجد في داخلة أختلافا ت بين كل بلد رأسمالي و أخر بل و أختلافات في داخل البلد الرأسمالي الواحد - كما هو الحال في الولايات المتحدة مثلا فهناك مسئولية شعبية - حكومية عن التعليم في هذه البلاد ، و لكنها تختلف فيما بينها في (حجم) الدور الذي يقوم به كل من الشعب و الحكومة . و هناك اهتمام بالعلوم و التكنولوجيا ، و لكن (درجة) هذا الاهتمام تختلف من مجتمع الي اخر ، حسب درجة التقدم الحضاري لكل مجتمع ، وحسب الظروف الخاصة المحيطة به . و هناك اهتمام بعصرية النظام التعليمـي ، و لكن (مدى) هـذه (العصرية) يختلف من مجتمع رأسمالي الي أخر ، حسب الظروف الخاصة ، المحيطة بكل مجتمع ، هناك استقلال لمؤسسات التعليم العالي ، و لكن (تطبيقات) هذا الاستقلال تختلف من مجتمع الي أخر . و هناك توفير للحرية توفير للمعلمين و المتعلمين ، و لكن (قدر) هذه الحرية يختلف ، و هكذا .

و هذا التكيف للظروف المحلية ، التي تحيط بكل مجتمع رأسمالي ، دليل علي (الفردية)

الرأسمالية ، و ترجمة للايمان بالفرد ، و أحترام لهذا الفرد و أثارة للمنافسة بين كل منطقة محلية وأخري ، و بين كل مجتمع رأسمالي و آخر ، وإثارة للاهتمام بشئون المجتمع المحلي في نفوس ابناء المجتمع .

وهذه السمات كلها ، علي النحو الذي عرضت عليه ، بهذا التنموع ، وبتلك المرونة ، ترجمة حية للفكر الرأسمالي ، وتجسيد للايديولوجيا الرأسمالية ، في المجتمع الرأسمالي .

رابعا : نظم التعليم في البلاد الرأسمالية

في حدود هذه السمات العامة ، يمكن أن نتحدث عن نظم التعليم في البلاد الرأسمالية ، فنري هذا التنوع ، من حيث ادارة التعليم و تمويله ، و من حيث مراحل التعليم ، و من حيث اعداد المعلمين.

(ا) ادارة التعليم و تمويله :

ادارة التعليم في المجتمعات الرأسمالية ادارة شعبية ، حتي في النظم المركزية ، بمعني ان الشعب ، هو الذي يدير التعليم آدارة مباشرة اذا كانت ادارة التعليم ادارة لا مركزية،كما هو الوضع في الولايات المتحدة ، كما انه يشترك في ادارة التعليم ، اذا كانت ادارته ادارة مركزية ، و ذلك من خلال اشتراكه مع السلطات التعليمية في ادارة التعليم . او من خلال نقد نظم التعليم و سياساته ، سواء في البرلمان او في الصحف و الاذاعة و التليفزيون . و ينطبق ذلك علي ادارة التعليم في البلاد الرأسمالية المتقدمة ، انطباقه عليها في البلاد الاخذة في التقدم ، و أن كانت درجة اشتراك الشعب في ادارة التعليم في البلاد الرأسمالية الاخذة في التقدم أقل ، و ذلك بسبب تخلف الشعب في هذه البلاد عموما ، و شيوع الامية فيه ، و القاء العبء علي الدولة عموما في هذه البلاد ، فيما يتصل بشئون التعليم و بغيره من الشئون .

أي ان القاعدة ، هي ان يدير الشعب في البلاد الرأسمالية تعليمه ، غير ان الدولة في بعض

المجتمعات الرأسمالية تقوم عن الشعب بهذا الدور ، لاسباب مختلفة تحيط بـكل مجتمع رأسمالي ، كالتخلف في البلاد غير المتقدمة ، أو لتحقيق اهداف معنية تسعي الدولة الي تحقيقها من خلال هذا الاشراف ، كالوحدة الثقافية التي تسعي الدولة الي تحقيقها في فرنسا منذ الثورة الفرنسية ، و لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في استراليا ، و هكذا .

ورغم ادارة الدولة للتعليم في بعض هذه البلاد ، فانها تشرك الشعب معها في تلك الادارة بصورة مختلفة ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد .

أما تمويل التعليم ، فهو اما مسئولية شعبية ، عن طريق الضرائب التعليمية المحلية ، كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية ، و اما مسئولية حكومية ، كما هو الحال في ألمانيا الغربية ، واما مشاركة بين الشعب و الحكومة ، كما هو الحال في انجلترا و فرنسا و غيرهما . و تختلف مساهمة الشعب - أو الحكومة - في نفقات التعليم من مجتمع رأسمالي الي أخر ،كما تختلف كفاية تمويل التعليم من مجتمع رأسمالي الى آخـر ، بحسب عراقة نظام التعليم بكل مجتمـع ، وارتفاع الدخل الفردي و القومي ، أو انخفاض هذا الدخل .

(ب) مراحل التعليم :

تنقسم مراحل التعليم في المجتمعات الرأسمالية الي المراحل الأربعة الاتية :

١- **المرحلة الابتدائية** : و تبدا هذه المرحلة من سن الخامسة او السادسة ،وطولها من اربع الي ست سنوات ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد رأسمالي . وهذه المرحلة جزء من مرحلة التعليم الالزامي في البلاد الرأسمالية المتقدمة ، كما انها كل مرحلة التعليم الالزامي في البلاد الرأسمالية الآخذة في المتقدم .

وهي مرحلة كافية كيفا و كما ، الافي بعض البلاد الآخذة ، في التقدم التي لم تستطيع استيعاب الملزمين بعد ، بسبب ظروفها التاريخية .

٢- المرحلة المتوسطة : ويطلق عليها أسماء مختلفة ، منهـا المدرسة الاعدادية فـي الأردن والمدرسـة المتوسطـة في السعـودية و الكويت و المانيا الغـربية والمدرسة الثانوية العليا Junior High Scool في الولايات المتحدة ، ومرحلة التوجية في فرنسا ، و المدرسة الثانوية الطويلة المغرب . وهذه المرحلة جزء من مرحلة التعليم الالزامي في الولايات المتحدة ، كما انهـا تتمة مرحلة التعليم الالزامي فـي الكثير مـن البلاد الرأسمالية الاخرى ، خاصة المتقدمة منها .

٣- المرحلة الثانوية : وهـي تتمة مرحلة التعليم الالزامي فـي معظـم الولايات الأمريكية ، والمرحلة التالية لمرحلة التعليم الالزامي في بقية البلاد الرأسمالية المتقدمة .

وقد تتم الدراسة في هذه المرحلة في مدرسة واحدة ، كما هو الحال في الولايات المتحدة ، التي يسير التعليم الثـانوي بمعظـم الولايات بهـا علـي نظام المدرسـة الشاملة Comprehensive School ، و كما هو الحال في بعض انحاء انجلترا - و قد تتم في مدارس ثانوية منفصلة ، أكاديمية وفنية ، كما هو الحال في فرنسا و بقية انحاء انجلترا ، و في بقية البلاد الرأسمالية .

ففـي فرنسا ، يتم التعليم الثانوي فـي مدارس الليسيه Lycee` (التابعة لوزارة التربية القومية) ، و الكوليج Clloege Moderne (التابعة للبلـديات والسلطات المحلية) ، وفـي المدرسة الثانـوية الحديـثة وفـي المدرسـة الثانويـة الفنيـة College Technique ، و في الفصول التكميلية .

أما في انجلترا ، فاننا نـجد بجوار المدرسـة الثانوية الشاملة ، المدرسـة الاكاديميـة Grammar School والمدرسـة الثانويـة الفنيـة Technical School والمدرسة الثانوية الحديثة Modern School (للطلاب الاقل ذكاء ، وغير القادرين علي استيعاب برامج المدارس السابقة) .

وفي ألمانيا الغربية ، نجد مدرسة الجمنزيوم ، بانواعها لثلاث (الجمنزيوم الكلاسيكية ،

والجمنزيوم الحديثة ، والجمنزيوم العلمية و الرياضية) ، و المدرسة الثانوية الريفية ، و المدرسة الثانوية الفنية ، ومدرسة اعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية ، ومدرسة الاقتصاد ، وغيرها ، و هكذا .

وهذا التقسيم الذي نراه للمدرسة الثانوية المنفصلة في البلاد السابقة ، نري شيئا قريبا منه في البلاد الرأسمالية الآخري .

٤- **مرحلة التعليم العالي** . في الجامعات ، الخاصة أو العامة و في المعاهد العليا ، التي تحتل نفس الدرجة من الآهمية التي تحتلها الجامعات ، في البلاد المتقدمة ، و تحتل درجة أقل من الدرجة التي تحتلها الجامعات ، في بعض البلاد الرأسمالية .

و لا يتم الحديث عن مراحل التعليم في البلاد الرأسمالية المتقدمة ، دون الإشارة الي **مرحلة ما قبل المدرسة**.ويختلف وضع هذه المرحلة في البلاد الرأسمالية المتقدمة عنه في البلاد الرأسمالية الآخذة في التقدم .

ففي البلاد الرأسمالية المتقدمة ، اهتمت السلطات التعليمية بهذة المدارس اهتماما كبيرا ، لآسباب عديدة ، منها تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، لآولئك الآطفال الذين لا تتوافر لهم فرص الرعاية السليمة في الآسرة ، و لذلك اضطلعت بها أول الآمر الجمعيات الخيرية و الهيئات الدينية الخاصة ، قبل أ ن تتجة اليها عناية السلطات التعليمية - و منها عمل المراة ، و منها التقدم في علم النفس و علوم التربية .

وفي البلاد الرأسمالية ، نجد مرحلة ما قبل المدرسة تتم في مدرستين ، هما : دور الحضانة ورياض الاطفال .

وتشرف علي مدارس دور الحضانة في هذه البلاد هيئات ومؤسسات خيرية ، أو خاصة ، ويتحمل الآباء نفقات اقامة ابنائهم فيها ، مقابل ما يلقونه فيها من رعايه صحية ، وتغذية .

اما رياض الآطفال ، فتشرف عليها في هذه البلاد السلطات التعليمية ، و تحدد برامجها ،

وان كانت تختلف فيما بينها في ذلك. ففي فرنسا، تمتد هذه المرحلة ، من سن الثانية حتي السادسة (بدء التعليم الالزامي)،أى أن الحضور بها اختياري.وتمتد في انجلترا ، من سن الثالثة حتي سن الخامسة (بدء التعليم الالزامي بها) ، وهي جزء من المرحلة الابتدائية تعتبر السلطات التعليمية مسؤلة عنها .

أما في الولايات المتحدة ، فان كل الولايات تعترف بأهميتها ، حتي أن الولايات الغنية والقادرة تعتبرها جزءا من نظام التعليم بها ، وجزءا من مرحلة التعليم الالزامي ، يمتد من سن الرابعة حتي سن السادسة ، اما الولايات غير القادرة ، فانها تدخلها ضمن نظامها التعليمي. ، وفي بعض الولايات ، تشرف علي رياض الأطفال هيئات طائفية أو أفرادأو هيئات خيرية ، كما يتبع بعضها الجامعات ، التي تضمها اليها ، لاجراء التجارب النفسية والتربوية فيها .

(جـ) إعداد المعلمين :

ويتم إعداد المعلمين في البلاد الرأسمالية عموما في نوعين من المعاهد ، هما :

١- معاهد في مستوي الجامعة : ككليات المعلمين ، واقسام التربية بالجامعات ، ومدارس النورمال الكبري ، وذلك لاعداد معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية ، ومعلمي المرحلة الابتدائية احيانا (في البلاد الغنية ، ذات النظم التعليمية المستقرة والعريقة).

٢ - معاهد دون مستوي الجامعة : كمدارس النورمال با نواعها الثلاثة في فرنسا والولايات المتحدة ، والمعاهد البيداجوجية فى ألمانيا الغربية ، ومدارس أو معاهد اعداد المعلمين -لأعداد معلمي المرحلة الابتدائية .

والاتجاه في البلاد الرأسمالية المتقدمة ، هو الارتفاع بمستوي النوع الثاني من المعاهد ، الى مستوى النوع الاول ، بحيث يتم اعداد المعلمين جميعا ، لمختلف مراحل التعليم ، في مستوى الجامعة ، وهي تسير في تحقيق هذا الاتجاه بالفعل علي مراحل.

ويختلف وضع المعلم في العالم الرأسمالى من مجتمع الي آخر سواء من حيث الدخل أومن

حيث المركز الاجتماعى ، فبينما هو يحظى بمكانة عالية ودخل مرتفع في انجلترا ، نجده يحصل على دخل محدود ، ولا يحس بالأمان علي نفسه ومستقبله في الولايات المتحدة ، كما نجده موظفا في الدولة في كل من فرنسا والمانيا الغربية ، وكذلك في البلاد الرأسمالية الآخذة فى التقدم ، وان كان دخله ومركزه الاجتماعى يختلف من مجتمع منها الي آخر ، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع ، ومدي (حاجته) الى المدرسين .

الهوامش

1- j.B. SNELL,:Early Railways [Pleasures and Treasures];Weidenfeld and Nicolson, London 1967 , pp . 41 , 42

٢- الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور الوسطى [مرجع سابق] ، ص ٣٩ ، ٤٠ .

3-SYLVIA , BENIANS ; Op.Cit., p.95 .

٤- للمزيد من التفصيل عن هذه [المعابر] ، ارجع - على سبيل المثال الى:

ـ الدكتور محمد بديع شرف : " اليقظة الفكرية والسياسية فى القرن التاسع عشر " - دراسات تارخية فى تاريخ النهضة العربية الحديثة - الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية - مكتبة الانجلو المصرية، ص ٦٨.

- الدكتور احمد عزت عبد الكريم : " العلاقات بين الشرق العربى واوربا بين القرنين السادس عشر والتاسع عشر " - دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة - الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية - مكتبة الانجلو المصرية ، ص ١٨٧ ، ١٨٨ .

- الدومييلى [مرجع سابق] : ص ٤٢٤ ، ٤٢٥.

- الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور الوسطى [مرجع سابق] ، ص ١٤ ، ١٥ .

- عباس محمود العقاد : اثر العرب فى الحضارة الاوربية - الطبعة الرابعة - دار المعارف بمصر - ١٩٦٥ ، ص ٦٦ .

٥ـ دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور [مرجع سابق] ، ص ٤٩ .

٦- الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور الوسطى [مرجع سابق] ، ص ٩٦ .

٧- رالف ت . فلوولنج : " الفلسفة الشخصانية " - فلسفة القرن العشرين - مجموعة مقالات فى المذاهب الفلسفية المعاصرة - نشرها داجوبرت د. رونز - ترجمة عثمان نوية - راجعة الدكتور زكى نجيب محمود - رقم [٤٦٤] من [الالف كتاب] - مؤسسة سجل العرب - ١٩٦٣، ص ١٠٣ .

٨- الدكتور عبد الله عبد الدايم : تاريخ التربية - من منشورات كلية التربية بجامعة دمشق - مطبعة جامعة دمشق - ١٩٦٠ ، ص ٨٧، ٨٨ .

9- JOHN , DEWY ; Op. Cit ., p.181.

١٠- ابو الحسن الندوى : ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين - الطبعة العاشرة - مطابع على بن على - الدوحة - ١٣٩٤ هـ - ١٩٧٤ م ، ص ١٣٩.

١١- الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور الوسطى [مرجع سابق] ، ص ١٠٨ .

12- ROBERT , DUBIN : Human Relations in Administration, with Readings ; Third Edition, Prentice-Hall of India Private Limited, New-delhi, 1970,p.77.

١٣-دكتور محمود عبد الرازق شفشق ، ومنير عطا الله سليمان : تاريخ التربية ، دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية - دار النهضة العربية - ١٩٦٨ - ص ٢٩٢ .

١٤- المرجع السابق ، ص ٢٩٢ ، ٢٩٣ .

١٥- عبد الغنى سيد أحمد عبود : دراسة مقارنة لنظام البحث العلمى ، فى الجمهورية العربية المتحدة ، والولايات المتحدة الامريكية ، والاتحاد السوفييتى - رسالة مقدمة الى كلية التربية جامعة عين شمس ، للحصول على درجة دكتور فلسفة فى التربية - قسم التربية المقارنة والادارة التعليمية [كلية التربية جامعة عين شمس] - القاهرة - ١٩٧٢ ، ص ٥٤ .

16- SNELL, J. B.Op. Cit., p. 45 .

١٧- دكتور عبد الغنى عبود : الايديولوجيا والتربية " [مرجع سابق] ، ص ٢٣١.

18- WILLIAM HENRY, HUDSON ;Op. Cit., p. 3 .

19- ROBERT, ULCH : Op Cit., p. 45 .

20-WILLYSTINE, GOODSELI : Op. Cit., pp. 326,327.

21- WILLIAM HENRY,HUDSON ; Op. Cit., p. 3.

٢٢- لانسلوت هوجبن : العلم للمواطن - الجزء الثالث [مرجع سابق] ، ص ١٠ .

٢٣- دكتور رؤف سلامة موسى [مرجع سابق] ، ص ٣٧ .

٢٤- برتراند رسل : النظرة العلمية - تعريب عثمان نويه - مراجعة الدكتور ابراهيم حلمى عبد الرحمن - الجامعة العربية[الادارة الثقافية]مكتبة الانجلو المصرية ، ص ١٣١ .

٢٥- جوزيف شومبيتر : الرأسمالية والاشتراكية والديموقراطية - الجزء الاول [مرجع سابق] ، ص ٢٠١ .

٢٦- أز اليكسييف [مرجع سابق] ص ٩٠ .

٢٧- دكتور سعد ماهر حمزة : المقدمة ، فى اقتصاديات التبعية والتنمية ، تجارب افريقية وعربية - دار المعارف بمصر - ١٩٦٧ ، ص ١٥٥، ١٥٦ .

٢٨- فرد ب . ميليت : استاذ الجامعة - ترجمة الدكتور جابر عبد الحميد جابر - مراجعة وتقديم الدكتور محمد حسان - رقم [٢] من [ماذا يعملون] - دار الفكر العربى - ١٩٦٥ ، ص ١٠٦ ، ١٠٧ .

29- I. N. ;THUT Op. Cit.,p.114.

30- GOERGE , GUEST ; Op. Cit., pp.115,116.

31- NICHOLAS , HANS; Op. Cit., p. 152.

32- I.L. , KANDEL : Comparative Education,Op Cit., p. XV .

33- NICHOLAS , HANS;: Op. Cit., p.10.

34- HAROLD, TAYLOR and others : Op. Cit.,p.10

35- WILLIAM HENRY, HUDSON ; Op. Cit.,p.149.

36- NICHOLAS, HANS ; Op. Cit.,p.303.

37- FRED F. BEACH, and others:The state and Education. The Structure and Control of Public Education at the State Level;U.S.Dapartment of

Health,Education and Welfare, office of Education, Misc. No. 23,1955,p.3.

38- MYRON, LIEBERMAN : The Future of Public Education; The University of Chicago Press,1960 p.52.

39- ROBERT, HLICH ; Op. Cit.,pp. 157,158.

40- NICHOAS, HANS; Op. Cit .,p.290.

41- Ibid., pp. 290. 291.

42- XVIII the International Conference on Public Education, UNESCO, publication No. 167;Op. Cit., p. 42.

43- Ibid ., p. 49.

٤٤-عبد الغنى سيد احمد عبود : دراسة مقارنة لتمويل التعليم ، فى الجمهورية العربية المتحدة ، والولايات المتحدة الامريكية ، والاتحاد السوفيتى ، وفرنسا وانجلترا [مرجع سابق] ، ص ١٩٣ .

٤٥- المرجع السابق ، ١٦٢ .

٤٦- دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى [مرجع سابق] ، ص ١٨٣ .

٤٧- علاقة التعليم فى المرحلة الاولى بالحكم المحلى [تطور مسئوليات الاجهزة المحلية ، والمجالس الشعبية ، نحو القيام بشئون التعليم الابتدائى فى مصر ، مع المقارنة ببعض الدول الاخرى] - مؤتمر النهوض بالتعليم الابتدائى [وزارة التربية والتعليم]- بحوث ودراسات مساعدة - رقم [٥] - اعداد مركز الوثائق التربوية - يولية ١٩٦٣ ، ص ١١.

٤٨- دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة [مرجع سابق] ، ص ١٥٧ .

49-Financing of Education,UNESCO,Publication No. 163;International Bureau of Education, Ceneva,

1955, p. 30.

٥٠ ـدزمزتيريز[مرجع سابق] ،ص ٧٧.

51-ENCYCLOPAEDIA OF THE SOCIAL,SCIENCES,New York, 1962,p. 340 .

٥٢ـ هيوستون واطسون [مرجع سابق] ، ص ٤٩ .

53-PITAMBAR,PANT:Manpower planning and Education The Institute of National planning Meno. No156, January 1962.p.1

٥٤ ـالدكتور اسماعيل صبرى عبد الله : " القراءة والعلم " ـ لماذا نقرأ ؟ ـلطائفة من المفكرين ـ دار المعارف بمصر ، ص ١٠٢ .

٥٥ـ محمد عبد الفتاح ابو الفضل [مرجع سابق] ، ص ٤١ ـ من الهامش .

56-HASWELL,HAROLD A. : Higher Education in the United States; UNESCO,Educational Studies and Documents, No.47, 1963, p. 7,8.

٥٧ـ دكتور محمد الهادى عفيفى : فى اصول التربية [مرجع سابق] ، ص ٢٦ .

٥٨ـ للتفصيل ارجع مثلا الى:

ـ مارجوريت كلارك : الطب الحديث ، تقرير عن تقدم الطب فى السنين العشر الاخيرة ـ ترجمة الدكتور محمد نظيف ـ دار الفكر العربى ـ ١٩٦٣ ، ص ١٠ ، ١١.

٥٩ـ الدكتور محمد لبيب النجيحى : فى الفكر التربوى ـ مكتبة الانجلو المصرية ـ ١٩٧٠ ، ص ١٦٠، ١٦١.

٦٠ـكلنتون هارتلى جراتان [مرجع سابق]، ص٨ .

٦١ـ دكتور سعد مرسى أحمد : التربية والتقدم ـ عالم الكتب ـ ١٩٧٠، ص ١١٥.

٦٢ـ د.جوسلين [مرجع سابق] ، ص ٨٦ .

٦٣- وليم كلباتريك : المدينة المتغيرة ، والتربية - ترجمة دكتور عبد الحميد السيد واخرون - الطبعة الرابعة - مكتبة مصر - ١٩٥٨، ص ٦٨، ٦٩.

64-Technical and Vocational Education and Training Recommendaticns by UNESCO and the International Labour Organisation; UNESCO ILO,1962,pp.3,9.

65-XXIVth International Confernace on Public Education ceneva, 1961, p. 79.

66- ALICE M. RIVLIN : The Role of the Federal Government in financing Higher Education; the bookings institution,Washington, D. C.,1961.p.6.

٦٧-هيوبرت همفرى [مرجع سابق] ، ص ٩١.

٦٨- هيوبرت همفرى [مرجع سابق] ، ص ٩٢.

69- CHARLES V.:American Universities and federal Ressarch; the belknap press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts,1959,p.206.

70- Ibid , p. 208.

الفصل الخامس

نظام التعليم في اليابان

للدكتور بيومي محمد ضخاوي

الفصل الخامس

نظام التعليم في اليابان

مقدمة

تتكون اليابان من اربعة جزر كبيرة رئيسية هي[هوكايدو ،هونشو وتقع بها العاصمة طوكيو ،شيكوكو ، كيوشو] الى جانب الاف الجزر الصغيرة ، وكلها تقع فى المحيط الهادى .وبالقرب من الشاطئ الشرقى لقارة اسيا . وتعتبر ارض اليابان ذات طبيعة جبلية وبركانية ، ولذا فإن مساحتها الزراعية محدودة [١٦٪ تقريبا من المساحة الكلية] ومعادنها قليلة [ما عدا معدن الحديد ذو النوعية الرديئة] ونتيجة للطبيعة الجبلية ، فهى معرضة للثورات البركانية والزلازل والتى تعتبر من الكوارث الطبيعية . كما ان موقعها فى الشرق الاقصى من اسيا وفى قلب المحيط الهادى وجبالها العالية ، كل ذلك جعلها معرضة للأمطار الغزيرة والتى رغم الاستفادة منها فى الزراعة الجبلية الا انها تمثل خطرا شديداً على جرف المحاصيل وتدمير المنازل والاكواخ .
كما ان للأمطار فائدتها القصوى فى توليد الطاقة الكهربائية من المساقط المائية والتى تتعاون مع المحطات الحرارية ومصادر الطاقة النووية على تزويد اليابان بحاجتها الضخمة من الطاقة نظرا لعدم وجود خام البترول كمصدر هام للطاقة فى الاراضى اليابانية .

وعلى الرغم من ان مساحة اليابان اقل من مساحة احدى الولايات المتحدة الامريكية [ولاية كاليفورنيا] الا ان عدد سكانها يتجاوز ١١٠ مليو ن نسمة تقريبا بينما ولاية كاليفورنيا لا يتجاوز عدد سكانها ٢١ مليون نسمة تقريبا .وهناك هجرات متتالية بين سكان اليابان من الريف للحضر حيث العمل فى التجارة والصناعة بدلا من الزراعة[١] .

ونتيجة لهذه الطبيعة اليابانية الوعرة [الجبال ، الزلازل ،والبراكين ، الامطار مقومات الحياة الانتاجية] تكونت الشخصية القومية اليابانية فى اطار من الاحساس بالجماعة واعتبارها كيانا تذوب فيه الكيانات الفردية . فاليابانى

يفضل ان يعمل فى جماعة على ان يعمل كفرد . كما يحس بشعور الاخلاص والولاء للجماعة ، ويميل الى مراعاة مقاييسها ومعاييرها بدقة كبيرة ولهذا كان للاسرة [والتى تمثل الجماعة الاولى عند الفرد] اهمية عظيمة فى المجتمع اليابانى ، من حيث حماية الفرد وتعهده بالرعاية العلمية والاخلاقية من جانب ، وحرص الفرد على صيانة وحماية هذه الاسرة من [الجانب الاخر][٢]

كما نما التفكير الدينى اليابانى فى ضوء هذه الظروف الجغرافية المحيطة ، حيث الديانة الشنتوية Shintoism والتى تعتبر مزيجا من عبادة الطبيعة والتقاليد والاعراف الاخلاقية للسلف والتى تطورت واصبحت تقوم على نظريات من الكونيات والسلالات الالهية . كما دخلت الديانة البوذية فى اليابان خلال القرن السادس الميلادى وتغلغلت فى افراد الشعب اليابانى بجانب الديانة الشنتوية حتى اصبح فى الأمكان الجمع بين الديانتين فى معبد واحد[٣].

ويتميز الشعب اليابانى بقوة القيم والتقاليد ، واستعداده لتقبل التغيرات الحديثة وقدرته على انتقاء افضلها .فبدلا من أن يلفظ الشعب قيمة وتقاليده الموروثة من عهد الامبراطور ميجى Meiji، فقد اختار قادة اليابان الجدد أن يأخذوا على عاتقهم تحديث اليابان مع الحفاظ على القيم والتقاليد المتوارثة واتخاذها اساسا لبناء اليابان الحديثة .

ومن اقدم القيم التى ورثها الشعب اليابانى احترام وتقديس الامبراطور الذى يعتقد انه ابن الشمس كما جاء فى عقيدة الشنتو . وبالرغم من تعدد العقائد اليابانية [البوذية والكونفوشوسية] إلا أن الامبراطور ميجى وحد عقيدة الشنتو ليحقق الوحدة للشعب اليابانى . كما ان النظام الاجتماعى والعلاقات الاجتماعية القائمة على النظام الاقطاعى من بين القيم الموروثة ، وهذا ما اكدته العقيدة الكونفوشية التى تقوم على تقديس مصلحة الجماعة ، وتحديد العلاقة بين الحاكم والمحكوم والزوج والزوجة والاب والابن والاخ الاكبر والاخ الاصغر وبين الصديق وصديقه .

وكان التركيز فى هذه العلاقات على الواجبات اكثر مما هو على الحقوق . ولذا فان من اهم القيم الكونفوشية حب الوالدين والولاء للوطن واطاعة السلطة واحترام النظام الاجتماعى .

ومن القيم الكونفوشية ايضا والتي ورثها الشعب الياباني ، هي احترام التعليم والمعرفة وقد كانت الدراسة واجبا مطلقا على الرجل الياباني .بل انها كانت تعتبر احد طقوس العبادة وواجباتها واسلوبها والجميل للابوين والامبراطور وقد كانت ايضا واجبا اجتماعيا لتدعيم الاستقرار والتجانس . وقد كانت ايضا واجبا نحو الذات وكانت الوسيلة لاعداد الفرد لتولى عمل ما فى الحكومة وكانت وسيلة لاكتساب احترام الذات .كما ان من مبادئ الشنتو ان الارض مقدسة وان الامبراطور مقدس ، وكذلك الناس مقدسون لانهم اطفال الامبراطور .[٤]

وعلى الرغم من كل هذه القيم والتقاليد المتماسكة ، فقد كانت هناك محاولات عقب انتهاء عصر الامبراطور ميجى وفى بداية تطور اليابان للتخلص من المبادئ الكونفوشية .ونادى عدد من الطلاب الذين تلقوا تعليمهم فى الغرب بأن اليابان ان ارادت التطور ، فيجب ان لا تكتفى تنقل علوم الغرب بل يجب ايضا ان تنتقل العادات والقيم والتقاليد التى انتجت هذه العلوم .كما بدأت الاصوات تنادى بمساواة الرجل بالمرأة وسيادة الحياة الاسرية الديمقراطية وادخال اصلاحات على نظام العقيدة والعلاقات الانسانية .

وبعد انتهاء فترة حكم الامبراطور ميجى [والذى كان من الاسباب القوية على وحدة العقيدة ووحدة الشعب اليابانى ضد الامطار الخارجية] عام ١٩١٢ ، وحتى بداية الحرب العالمية الثانية ، وقع النظام اليابانى تحت تأثيرات عديدة وخاصة من الجانب الامريكى والافكار التربوية للمفكر التربوى جون ديوى John Dewey فى العشرينات من هذا القرن وكان ذلك قويا لاسباب تعود للتقابل الفلسفى بين الفلسفة والاعتقاد الفكرى اليابانى والفلسفة التى تحكم فكر جون ديوى حيث ان هذا الفكر تربوى غربى حديث يدعو للوحدة فى النمو والاهتمام بالطفل ، وهذا ما تدعو اليه العقيدة والفكر اليابانى حيث الدعوة للوحدة الفكرية والنمو الطبيعى المتكامل للطفل .وكان المجتمع اليابانى متطلعا لكل فكر غربى جديد ، وكان فكر جون ديوى فى العشرينات يمثل قمة المستحدثات التربوية القائمة على التربية التجريبية

. Experimental education

اما التعليم اليابانى فى فترة ما قبل الحرب العالمية الثانية [فترة الثلاثينات]فكان مرتبطا بدرجة كبيرة بالاعداد القومى للحرب ، وتعبئة الشعور الوجدانى لدى الشعب اليابانى حتى يتغلبوا على الثقافة والافكار الغربية الحديثة التى تغلغلت فى المجتمع اليابانى .ومن ثم بدأت عمليات التعديل فى النظام التعليمى بحيث يكون يابانيا Re-Japanization وليس غريبا او امريكيا.وهذا تطلب تعديلا فى المناهج و ومحتواها حتى تتمكن السلطات اليابانية من تجسيد ايديولوجيتها الفكرية والعقائدية فى نفوس ابنائها .

كما تخلصت السلطات التعليمية اليابانية من معظم اللغات الاجنبية ، ما عدا فى القليل من المدارس الموضوعة تحت الحماية من الدول المختلفة ، وتم ادخال مقررات جديدة تدعو الى الوحدة وتجسيد التربية القومية والاخلاقية اليابانية .وقبل الانتهاء من الحرب العالمية الثانية ، تم اغلاق الكثير من المدارس وخاصة فى المدن ، وتم نقل التلاميذ الى المدارس الريفية لحمايتهم من خطر القنابل ودمار الحرب ،ونظرا لان معظم المعلمين كانوا يؤدون خدمات واعمال تتصل بالحرب والدفاع عن الوطن .كما تحول اطفال المدارس المتوسطة والعالية الى فصول تعليمية تنظمها المصانع والشركات وبعض الوحدات الانتاجية ، حيث عمل الفصل الدراسى بأكمله [تلاميذ وطلاب ومعلمين] كوحدة من الوحدات الانتاجية فى سبيل الدفاع عن الوطن وحمياته [٥]

وكما كانت النساء فى الدول الاوربية تقوم بدور فعال لسد النقص فى عنصر الرجال فى المصانع والشركات ، بل وحتى فى اعمال الحرب ، فان الوضع فى اليابان كان مماثلا بادخال الاطفال فى دور بطولى متقدم ليحلوا محل الرجال وليس النساء وهذا بالطبع وفقا للتقاليد والقيم اليابانية .

ومع نهاية الحرب كان لايوجد فى اليابان نظاما تعليميا موحدا ومتناسقا للمدارس وظهر الازدواج الفكرى والثقافى بين الشباب اليابانى يميل الى الافكار والثقافات الغربية اكثر من ميله للثقافة والتقاليد اليابانية .ولهذا وبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية ١٩٤٥ ،اصبحت المدارس والنظام التعليمى ككل الهدف الاسمى للسلطات التعليمية فى اليابان ، بل واصبح محورا للمخططين على المستوى القومى ، كما اظهر الاباء استعدادهم للمساهمة فى تربية ابنائهم

نظرا لاهمية التعليم فى اعداد الفرد اعدادا متكاملا وتحقيق مستقبل الشعب الياباني جملة وافرادا .

* اهداف التعليم فى اليابان :

كان احتلال اليابان فى سبتمبر عام ١٩٤٥ بواسطة دول الحلفاء ، نقطة تحول رئيسية فى تاريخ المجتمع الياباني ، خاصة بعد الموقف المروع الذى هز العالم كله بالقاء قنبلتين ذريتين من جانب قوات الحلفاء على المدينتين اليابانيتين هيروشيما Hiroshima ونجازاكى Nagasaki ، ثم تدمير المؤسسات التعليمية [مدارس وجامعات] ومن ثم النظام التعليمى بأكمله .لكن قادة الدول الحليفة ، وهم فى قمة انتصاراتهم ، وفى محافل تبادل الخطابة والكلمات الحماسية بينهم وامام العالم الذى وجه اللوم كل اللوم لهم على فعلتهم الشنيعة فى ابادة بعض اجزاء من المجتمع الياباني ، بعد كل ذلك ، اكد هؤلاء القادة على ايجاد حياة ديمقراطية سليمة وتحقيق السلام فى اليابان - وكانت هذه هى البداية الطبيعية لاتجاه المجتمع الياباني الى الغرب ، على الرغم من اتجاه المجتمع الياباني وخاصة فى عهد الاباطرة لاسيما الامبراطور ميجى Meiji الى الغرب عندما ارادت اليابان ان تنهض بنفسها ضد النظم البالية والاقطاع ومحاولة التحول من التعليم الدينى الكنفوشى والبوذى الى التعليم المدنى المتحضر ، وذلك فيما قبل الحربين العالميتين الاولى والثانية - ذلك لان اعادة تعليم اليابانيين فى اطار من المفاهيم والاهداف الجديدة ، كان رغبة ملحة من جانب قادة دول الحلفاء [٦]

ومن ثم تنوعت الاهداف التعليمية فى اليابان بحسب القوى المحيطة بها فى فترات نموها المختلفة كما تنوعت من مرحلة تعليمية الاخرى .ولكنها فى فترة ما بين الحربين العالميتين ، ومع التدخل الامريكى الواضح فى شئون التعليم باليابان ، فإن الاهداف التعليمية كانت فى مجملها تدور حول التنمية الشاملة للافراد : عقليا واخلاقيا وجماليا . كما كان التركيز فى التعاليم المختلفة على الولاء والطاعة للكبار بدءا من الاسرة وامتدادا الى الدولة والامبراطور ،

وذلك لرفع شأن المجتمع اليابانى .

ومن هنا يتضح تركيز الاهداف التعليمية على الفرد والمجتمع كما هو واضح فى معظم الدول ولكن الذى ادهش قادة دول الحلفاء وجعلهم يطلبون التغيير والتعديل فى هذه الاهداف ، انها استمرت فترة طويلة وهى قائمة بذاتها وخاصة فى عهد الامبراطور ميجى منذ عام ١٨٦٨ كما لاحظ رجال الاصلاح الامريكيون على هذه الاهداف انها تركز على الولاء والطاعة اكثر من تركيزها على حرية الاختيار للافراد [٧]

اما فى فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية ١٩٤٥ ، ومع ظهور التناقض والخلاف بين افراد بعثات الاصلاح الامريكية والخلفيات والتقاليد اليابانية ، كان لابد من تعديل فى هذه الاهداف التعليمية .

ومن ثم حدد القانون الاساسى للتعليم مجموعة من الاهداف والمبادئ التعليمية المشتقة من الدستور اليابانى ، وجاء فى المادة الاولى من القانون ما يلى :" ان التعليم يهدف الى التنمية الشاملة للشخصية ، ومن اجل تربية واعداد الافراد عقليا وجسميا ، بحيث يحبون الحقيقة والعدالة ، ويحترمون قيمة الفرد ، والعمل ، وتحمل المسئولية ، وان يتحلوا بالروح الاستقلالية لبناء مجتمع السلام والدولة "[٨]

وهكذا ، كان تاثير الدول المستعمرة لليابان واضحا على محتوى الدستور اليابانى وما يتصل به من لوائح واحكام . وكان واضحا ايضا ، عدم اقتناع بعض القوى الداخلية فى اليابان بالخطوات الجادة التى اتخذتها وزارة التعليم اليابانية وخطتها لبناء اليابان الجديدة ، والتى اقرتها فى ١٥ سبتمبر عام ١٩٤٥ومن ثم قانون التعليم الاساسى رقم ٢٥ لسنة ١٩٤٧ والذى يعد بمثابة القاعدة الاساسية لتعليم اليوم فى اليابان .

ويبدو واضحا فى صياغة الهدف من التعليم بهذا الشكل ، خاصة فيما يتعلق بالروح الاستقلالية عند الافراد ، ان هناك تأثيرا امريكى واضحا على صياغة اهداف التعليم فى اليابان حيث أن هذا المفهوم [الروح الاستقلالية] تقابل التركيز على الفرد وحريته كأساس للايديولوجية الرأسمالية . وهذا يختلف الى حد كبير مع مفهوم الطاعة والولاء الذى كان ومازال من صميم القيم

والتقاليد اليابانية ، ولكنه غاب عن تضمينه فى صياغة الهدف السابق ، وحل محله الروح الاستقلالية Independent Spirit

كما ركز قانون التعليم فى مادته الثالثة على تكافؤ الفرص التعليمية حيث جاء فيها :

" يجب أن يكون التعليم لكافة الافراد وعلى حسب قدراتهم ، ودون تفرقة او تمييز فى الجنس او العقيدة او اللون او الطبقة او المكانة الاجتماعية او الوضع الاقتصادى او الاصل العائلى [٩]

ومازال التأثير الامريكى واضحا فى صياغة هذا الهدف ايضا ، ، حيث كان التعليم والمكانة الاجتماعية والاصل العائلى ، ولكن هذه المعايير اختفت من المادة الثالثة من قانون التعليم لسنة ١٩٤٧ ، وهو يؤكد تأثير النفوذ الامريكى ، والذى كان متمثلا فى البعثات الاصلاحية الامركية ومشاركتها الفعالة فى صياغة الدستور اليابانى والقوانين المنبثقة عنه .

ولكن مازالت المادة الثالثة غامضة فيما يتعلق بقدرات الافراد ، حيث تركت الباب مفتوحا امام تصنيف الافراد بحسب قدراتهم ، ومن ثم يمكن للاتجاهات والمعايير القديمة أن تعود مرة أخرى فى مجال التنظيمات المدرسية وترقية ونقل التلاميذ والطلاب خلال مراحل النظام التعليمى .ولكن هذه المعايير لها ميزة فى مجال خلق المنافسات بين التلاميذ على جميع المستويات التعليمية وخاصة فى مرحلة التعليم الالزامى .

لكن الحوار والنقاش حول القدرات الفطرية المتأصلة فى الافراد لم تكن محل جدل بعد الحرب العالمية الثانية ، ومن ثم لم يكن هناك خلافا كبيرا بين وجهات النظر التربوية اليابانية والامريكية .

وعلى الرغم من ان الوضع التعليمى للبنات او المرأة فى اليابان ، كان مثيرا للخلاف والجدل الى حد كبير ، الا ان المادة رقم [٥] من القانون رقم ٢٥ لسنة ١٩٤٧ اكدت على ان الرجل والمرأة موضع الاحترام ، ويجب أن يتعاون كل منهما مع الاخر ومن ثم فإن التعليم المختلط يجب ان يكون مقبولا فى المجتمع اليابانى . وهذا يمثل تغيرا فى الاتجاهات اليابانية نحو تعليم المرأة ونحو التعليم المختلط . لان وضع المرأة [تعليميا وقياديا] كان

متدينا فى اليابان ، مما جعل المصلحون الامريكيون يبثون افكارهم عن المساواة بين المرأة والرجل والاستفادة بجهود المرأة كما هو الحال فى المجتمعات الغربية الرأسمالية ، وهذا واضح كما سبقت الاشارة فى مواد قانون التعليم والدستور اليابانى بعد الحرب العالمية الثانية .

وبالنظر الى طبيعة المجتمع اليابانى واصوله التاريخية ، وخلفيات افراده الثقافية يتضح أن عددا كبيرا من اليابانين لم يتقبلوا بعض المبادئ التى تضمنها قانون التعليم على الرغم من حماسة عدد كبير من الشباب الذى تعلم خارج اليابان وخاصة فى الدول الرأسمالية الى تطبيق هذه المبادئ والمحافظة عليها [١٠]

على كل حال ، هناك بعض الادلة التى تؤكد وتظهر مدى التغيير الذى الذى حدث فى تعديل الاتجاهات فى اليابان منذ عام ١٩٤٥ . منها الابحاث التى تقوم بها لجنة البحوث المنبثقة عن معهد الاحصاء والرياضيات ، حول التغيرات التى تطرأ على الشخصية القومية اليابانية . كذلك البحوث التى تمت على المستوى القومى عام ١٩٧٥ والتى قام بها معهد بحوث الاذاعة والنشر والذى اكد نتائج المسح القومى الخامس عام ١٩٧٣ ، حيث اكد كلاهما [٧٣ ، ١٩٧٥] على ان فترة السبعينات تمثلت فى ارتفاع الوعى الصحى والرفاهية الاسرية ، وهذا بدوره اثر على زيادة النجاح فى العمل وارتفاع مستوى المعيشة ، واختلفت الاولويات فى محيط المجتمع اليابانى . كما اصبحت كل الديمقراطية والحرية عنصران مقبولان واساسيان للايديولوجية السياسية اليابانية فى مقابل الرفض الواضح للاشتراكية الشيوعية والفاشية . واصبحت النظرة الى المفاهيم البرجماتية سواء كان النظام السياسى قويا وحكيما او ضعيفا ومتعصبا تعتمد على الحالات القائمة فى المجتمع . حيث تمثلت فى التخلى عن الدجماطيقية وما كان قائما من اتجاهات عند اليابانين من قبول لاراء الكبار والقادة دون نقاش .

وفى مقابل هذه الادلة على التغيير فى اتجاهات المجتمع اليابانى ، فان هناك دليلا آخر ضد هذا التعبير فى الاتجاهات وليس من السهل تغييره ، وهو ما يتمثل فى تلك السلوكيات الراديكالية عند الشباب الصغار وغير المقبولة من المجتمع الكبير والتى تولى مسئولية الاباء نحو ابنائهم عناية

خاصة ، حيث مازال المجتمع اليابانى ينظر الى معاملة الافراد الصغار على انهم اقل استقلالية ومازالوا تحت سيطرة الاسرة والوالدين ٠ حتى ان المجتمع يحمل الأسرة مسئولية اخطاء وجرائم الأبناء ، بل يحمل الأسرة مسئولية الرسوب فى الامتحانات ويعتبرها عيبا كبيرا فى جبين الأسرة كلها ٠ وهذا يفسر الحماسة والدافعية الكبيرة الى التعليم من جانب جميع افراد طبقات المجتمع اليابانى ، كما تضحى الأسرة وخاصة الاباء بالكثير من اجل استمرار الطفل فى التعليم للتعليم الثانوى العالى او التعليم الجامعى الراقى ٠ وهذا ما اتصفت به فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية ٠[١١]

كما كانت اهداف الدول المستعمرة لليابان بجانب كل ما سبق ومن خلاله ، الى تحطيم عناصر القوة العسكرية فى اليابان ، وكذلك تحطيم سلطة الامبراطور ، والقضاء على مبادى الفلسفة الشنتوية Shintoism ، واستبعاد تدريسها ، وكذلك التربية الاخلاقية المنبثقة عن هذه الفلسفة والتى تسمى الشوش Shushin والعمل على استئصال القوميين المتعصبين والمتطرفين من خلال مراجعة الكتب المدرسية وتعديلها ، واختيار المعلمين للتدريس بالمدارس ٠

كما ادخلت بعض التطبيقات التربوية على النظام التعليمى فى ضوء اهدافه الموضوعة من جانب البعثات الاصلاحية للتعليم وخاصة المرسلة من الولايات المتحدة الأمريكية فى مارس ١٩٤٦ ٠

وفى ضوء الحرية والاستقلالية الفردية ، والحاجة الى تكافؤ الفرص التعليمية أمام الجميع ، وفى ضوء قدراتهم ومطالبهم ، حتى يصبح الشباب الصغار اعضاء مسئولين فى المجتمع ، فان البعثة الاصلاحية للتعليم قدمت نموذجا محددا للادارة التعليمية ، وبناء النظام التعليمى ومراحله ، والدافع والتوسع فى تعليم الكبار ، ثم التعليم الجامعى ٠ كما ان المحاولات الاولى لدول الحلفاء والخاصة بتنظيم التعليم اليابانى وفقا للنظام التعليمى الأمريكى ، والتوسع فى التعليم العالى واعادة النظر فى اعداد المعلمين تم الاتفاق عليها ، على ان يتم ادخالها فى النظام التعليمى القائم تدريجيا ٠

كما حدث تحول فى الأهداف التعليمية فى اليابان فى ضوء ما سبق ،

حيث تحولت من تركيزها على المجتمع الى تركيزها على الفرد ، ومن التركيز على الفلسفة الروحية الشنتوية Shintoism [وهى دين الاسرة والشنتونة] الى الاعتقاد بقبول المبادىء الديمقراطية الغربية .

كل هذه القرائن السابقة ، والتى دارت حول الاهداف التعليمية وتفسيراتها،كان لها اثرها الواضح على اسلوب الحياة المادية فى المجتمع اليابانى ، فعلى سبيل المثال من الناحية الاقتصادية ، تحولت اليابان تحولا جذريا منذ عام ١٩٥١ وحتى الان من حيث الثراء الاقتصادى ، والتقدم الصناعى ، والتقدم الحضارى فى بناء الفنادق السياحية ، ووفرة الاجهزة والادوات الكهربائية المتقدمة ، والتوسع فى الاجهزة التعليمية ، بحيث أصبح النظام التعليمى يضاهى فى قوته وجودته ما هو قائم فى الولايات المتحدة الامريكية ، كما اصبح هذا النظام مفاجأة للعديد من الدول الاوروبية المتقدمة .

ومن اكبر القضايا التعليمية ، التى طرحت للنقاش الكثير ، وفيها اختلافات وجهات النظر ، وأصبحت الان فى تحد مع نظرياتها الامريكية ، قضية نمط الادارة التعليمية ، حيث التوازن الواضح والقائم بين الادارة المركزية والاقاليم والسلطات المحلية ، وهذا نتيجة منطقية لاقرار مبدأ الديمقراطية والعمل بمبادىء الاستقلالية والحرية ، واللذان لايتحققان فى الادارة المركزية الا من خلال المشاركة والاشراف الحقيقى للسلطات المحلية .

اما القضية الثانية ، فهى قضية المناهج ومحتواها ، وما كانت ترفضه او لا تؤكد عليه من مفاهيم مثل الحرية ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة ، وعلى وجه الخصوص محتوى وطرق تدريس التربية الاخلاقية ، أصبحت هذه المفاهيم أو القضايا موضع جدال وخلاف كبيرين ، بل ادت الى الصراع والتناقض السياسى . ونظرا بمجرد ان غيرت الولايات المتحدة الامريكية اتجاهاتها نحو اليابان ، اصبحت هاتين القضيتين الرئيسيتين [الادارة والمناهج] مركز الحراك السياسى الداخلى بالنسبة لسياسة التعليم فى اليابان ، واظهرت ما كان يخفيه المتعلمين والمثقفين اليابانين نحو انفسهم تجاه هذه القضايا [١٢].

وعندما اقيم اتحاد المعلمين باليابان،والذى كان مدعوما من الجانب

الامريكى،كان الكثير من المعلمين بلاشك،وبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية ، كانوا متعاطفين مع الفكر الشيوعى . وللذا كانوا ضد افكار واتجاهات قادتهم الاوائل بقدر ما كانوا مؤيدين لقادة الفكر الايديولوجى الجديد . وكان هدفهم من ذلك ، هو زيادة سيطره اتحاد المعلمين ومساندتة ومحاولة تدمير سلطة الوزارة وتحكمها فى المعلمين :

ثم تغير الموقف السياسى والاجتماعى فى اليابان عندما رأت أمريكا على رأس الدول المستعمرة ان اليابان يمكن ان تكون مطمعا للاتحاد السوفيتى بأيديولوجيتة الاشتراكية الشيوعية فى مواجهة الايديولوجية الرأسمالية الغربية ، نظرا لتحول اليابان السريع الى النمط الغربى وخاصة فى المجال الاقتصادى . ومن ثم ارادت الولايات المتحدة الامريكية ان تجعل من اليابان دولة ذات استقلالية وحصن واق لها ضد اى اعتداءات من جانب الاتحاد السوفيتى . وليتحقق ذلك فان امريكا ايدت قيام حكومة مركزية فى اليابان ومساندتها بقوة ، وحاولت حصار العناصر اليابانية المؤيدة للشيوعية واعتبرتهم اعداء الحكومة . وحاولت الانسحاب بشكل ظاهر وغير حقيقى خارج حلبة هذا الصراع الداخلى فى اليابان .[١٣]

وهكذا فان الحوار حول اهداف التعليم فى اليابان وكيفية تحقيقها ، اصبح وبدرجة كبيرة محل اهتمام اليابانيين أنفسهم ، وخاصة فيما يتعلق بقضية المناهج ومحتواها والادارة التعليمية وانماطها .

السلم التعليمى فى اليابان

ان المشكلات التى تعلقت باعادة التنظيم المدرسى تحت تأثير اللجنة العليا المنبثقة عن دول الاحتلال بعد الحرب العالمية الثانية ، لم تحدث خلافاً واضحاً بين اتحاد المعلمين اليابانى ووزارة التعليم . لقد كان هدف تلك اللجنة العليا هو اقرار وتثبيت دعائم الديمقراطية داخل النظام التعليمى من خلال التوسع السريع الكبير فى الخدمات التعليمية ، والتى كانت تتفق والخطوط العريضة والمحاولات الاصلاحية التى بدأت بعد تحديث النظام التعليمى بفترة

قليلة بعد وصول الامبراطور ميجى للحكم ١٨٦٨ ٠

ففى عام ١٨٧٥ كان هناك حوالى ٢ مليون تلميذ بالمدارس الابتدائية اى بنسبة ٢ر٣٥٪ من مجموع التلاميذ فى هذه المرحلة العمرية ٠ وقفز هذا العدد الى ١٠ مليون عام ١٩٣٥ اى بنسبة ٦ر٩٩٪ وفى عام ١٩٧٨ وصل العدد الى ١١ر١٤٨ر٨٥٩ تلميذا وتلميذه اى بنسبة ٩ر٩٩٪ من جملة التلاميذ فى هذه المرحلة العمرية ٠

بينما كان عدد تلاميذ المرحلة الثانوية اقل بكثير فى تلك الفترة ، ففى عام ١٨٧٠ كان هناك طلاب بالتعليم العالى اكثر من طلاب المرحلة الثانوية ، ولكن فى عام ١٨٨٠ قفز معدل القبول بالمرحلة الثانوية بدرجة كبيرة ووصل عدد الطلاب الى ٤٥ر٠٠٠ طالب ، بينما استمر عدد طلاب المرحلة الجامعية فى تذبذب بين اقل واكثر من ٨ر٠٠٠ طالب وكان لايوجد فى ذلك الوقت ايه خدمات تتعلق بمرحلة ما قبل المدرسة ٠ بينما حدثت طفره بعد الحرب العالمية الثانية ، حيث كان هناك ٥ر٢ مليون طفل فى مرحلة ما قبلة المدرسة حسب احصاء ١٩٧٨ ٠

خلال هذه الفترة ، من التقدم المستمر فى التوسع فى الخدمات التعليمية ، ظهرت عمليات بناء وتنظيم النظام التعليمى ٠ لقد كان الى حد كبير يسير على النمط الاوربى ٠ ففى عام ١٨٧٢ ، اصدرت الحكومة اوامرها بتعديل النظام وفق المراحل الثلاث : المرحله الابتدائية ومدتها ٣ سنوات [١٨٨١] ٠ والمرحلة المتوسطة ومدتها ٣ سنوات ، ثم يتم توزيع التلاميذ والطلاب الذين استمروا حتى نهاية المرحلة المتوسطة الى المدارس الثانوية أو التعليم الجامعى ٠ وكما هو الحال فى معظم دول العالم ، امتدت فترة التعليم الابتدائى وتم التوسع فى التعليم الثانوى بطرق مختلفة ٠ ففى عام ١٩٠٠ كان هناك مرحلة رياض الاطفال، وتعليم ابتدائى لمدة ٤ سنوات ، وتعليم ابتدائى عال لمدة عامين لعدد محدود من التلاميذ وليس الجميع ، ثم التعليم المتوسط والمدارس الثانوية العليا للبنات ، والمدارس الفنية ، والمدارس العليا ، والكليات ومدارس النورمال العليا للبنين ، ومدارس النورمال العليا للفتيات ، بالاضافة الى جامعة طوكيو الامبراطورية ٠

وبمجىء عام ١٩٤١ ، امتدت فترة التعليم الابتدائى الى ٦ سنوات ولجميع التلاميذ . كما تم افتتاح العديد من المدارس المتوسطة بحيث كانت هناك فرصة كبيرة امام التلاميذ للاختيار من بين هذه المؤسسات والمعاهد التعليمية بعد المرحلة الابتدائية الالزامية . كما كان التعليم يعتمد على عمليات الاختيار لمراعات اعتبارات الجنس والطبقة الاجتماعية بالاضافة الى التحصيل الدراسى ودرجات الامتحان .

ولكن دول الحلفاء والتى استعمرت اليابان احدثت عدة تغييرات فى الحياة والنظام التعليميين باليابان ، حيث دعت الى التوسع فى الخدمات التعليمية ، الى الغاء اعتبارات الجنس والطبقة الاجتماعية من عمليات اختيار الطلاب . وبعد فترة الحرب ، ازدادت مدة التعليم الابتدائى من ٦ سنوات الى ٩ سنوات وفى عام ١٩٤٧ ظهر التأثير الامريكى على بنية النظام ، حيث اصبح السلم التعليمى يسير وفقا لهذا النمط : ٦ - ٣ - ٣ - ٤ كما هو قائم فى الولايات المتحدة الامريكية . واستمر النظام هكذا فى اليابان ، ومن ثم اصبح التعليم الابتدائى ٦ سنوات و ٣ سنوات للمرحلة الثانوية الدنيا ، ٣ سنوات للمرحلة الثانوية العليا والكليات ثم ٤ سنوات للجامعات . وضمن هذه البنية التنظيمية ، ادخل نظام الكليات المتوسطة Junior Collge ، والتى كانت لمدة عامين او ثلاث بعد المرحلة الثانوية العليا ، وكذلك الكليات الفنية والتى كانت تقدم برامج دراسية مدتها ٥ سنوات وتقبل طلابها من المرحلة الثانوية الدنيا . وخلال هذا النظام كان حوالى ٩٠٪ من تلاميذ المرحلة العمرية ٦ - ١٧ أو ١٨ داخل النظام التعليمى وفى احدى مؤسساته التعليمية . وكان حوالى ٣٤٪ بالتعليم العالى ، وهذا يدل على ان اليابان تتمتع بتقديم خدمة تعليمية جما هيرية على نطاق واسع.[١٥]

كما كانت الكليات المتوسطة ولانها مرحلة منتهية ، مخصصة للفتيات تقريبا،حيث وصلت نسبتهم الى البنين ٩٠٪ من اجمالى الطلاب فى هذه الكليات ، اما نسبتهم فى التعليم الجامعى لا تتجاوز حتى الان نسبة ٢٠٪ بالمقارنة بالبنين . وهذا مؤشر واضح على ان دور المراة من المنظور الغربى فى اليابان الحديثة لم يتضح بعد ولم يوضع فى مكانه الصحيح . وبالطبع هذا يقودنا

بالدرجة الاولى للقوى الثقافية والعادات والتقاليد الموروثه ·

بعد الحرب العالمية الثانية ، تم الغاء المستوى التعليمى الثانى والخاص بالمدارس الفنية وتم التوسع فى التعليم المختلط · كما تحولت مدارس النورمال لاعداد المعلمين الى الجامعات ، كما حدث تخفيض فى معايير الاختيار وقبول الطلاب من مرحلة لاخرى كما اوصت اللجنة الاستشارية العليا المنبثقة عن دول الحلفاء ، ومن ثم اصبح الطلاب ينتقلون من مستوى تعليمى الى آخر دون التعرض لاختبارات القبول كما هو الحال فى الولايات المتحدة الامريكية ·

ولما كان التعليم والمؤهلات العلمية هى الاساس الاول ومفتاح عمليات النجاح السياسى والاقتصادى كان الاباء وخاصة الام على استعداد كبير للتضحية بكل غال وثمين لتقديم الخدمة التعليمية المميزة لابنائهم · وفى المرحلة المبكرة من الطفولة فان هذه الاسر الميسورة تستعين بمدرب او معلم خصوصى للاطفال حتى يتمكنوا من الحاقهم بمدارس الحضانة الممتازة · كما ان الاستعانه بهؤلاء المربين والمعلمين [ظاهرة الدروس الخصوصية] على نطاق واسع فى اليابان فيما يتعلق بالاعداد لدخول المدرسة الثانوية العليا ذات المكانة المرموقة · كما ان قدرة الاباء على دفع المصروفات الدراسية لهذه المدارس يدخل فى اعتبارات الاخبار · وعلى الرغم من الاشارات التى أبدتها اللجنة الاستشارية العليا من الحد من اعتبارات الاختيار الا ان هذه الاوضاع مازالت قائمة وبتناقش شديد من اجل التعليم الراقى ·

فالقبول بالتعليم الابتدائى يتم دون قيود ، ومجلس البلديات يعد قوائم التسجيل للاطفال الذين يمكن قبولهم عند سن السادسة · مع مراعاة الناحية الصحية ، ويمكن لبعض التلاميذ ان يذهبوا او يوجهوا لمدارس خاصة ، والبعض الاخر يسير فى نطاق التربية الخاصة مثل المكفوفين والصم واصحاب الاعاقات المستديمة بدنيا وعقليا ، يمكن فحصهم وتحويلهم بواسطة المجالس البلدية الى مستوى الولاية لتقديم خدمة تعليمية مميزة ورعاية خاصة لا تتوفر فى القوى البعيدة · كما ان جميع التلاميذ يدخلون المرحلة الثانوية الدنيا لقضاء ٣ سنوات حتى يصبح التعليم الالزامى ٩ سنوات فى اليابان [١٦]·

اما شروط القبول بالمرحلة الثانوية العليا ، فيعتمد الى حد كبير على التنافس والاختبارات · كما يعتمد على مستوى التلاميذ العلمي وتقارير المعلمين· ويتقدم التلاميذ بأوراقهم الى اى عدد من المدارس الثانوية العامة والخاصة · كما تحتوى الأوراق التى يتقدمون بها على السجل الدراسى، شهادة حسن السير وسلوك ، التطور الصحى والامراض المختلفة الى جانب النواحى الجسيمية المختلفة · بالاضافة الى نسبة الحضور والغياب فى المرحلة التعليمية · وترسل الأوراق فى ملف خاص من المدارس الثانوية العليا الى لجنة امتحانات القبول · كما ترسل نسخة من هذه الأوراق الى الجامعات والكليات التى يريدها الطالب ، ويتم قبول الطلاب بناء على نتيجة امتحان القبول الذى تعقده اللجان المختصة داخل كل جامعة او كلية او مؤسسة تعليمية ففى عام ١٩٧٨ وكان حوالى نصف الجامعات و ٦٧٪ من الكليات المتوسطة لم يتطلب دخولها عقد امتحانات قبول لعدد من الطلاب الذين يأتوا بتوصيه خاصة من جانب مدارسهم الثانوية العليا ·

وهكذا سمح النظام التعليمى القائم فى اليابان بتوفير عدد كبير من الكليات المفضلة والجامعات ، وكذلك امتحانات القبول للطلاب حسب رغباتهم المتعددة حتى يمكن للطالب خلال اسبوع واحد ان يدخل عدة امتحانات او مسابقات قد تصل الى خمس مسابقات او امتحانات للقبول ، ومن اجل خفض الضغوط على خريجى المدارس الثانوية العليا ، ثم تنظيم امتحان للقبول على المستوى القومى عام ١٩٧٩ · بحيث يتم تخفيض اعداد الامتحانات التى يتعرض لها الطلاب ، بدلا من خمس امتحانات الى امتحان واحد فقط ·[١٧]

وفى سبيل خفض الضغوط على الطلاب فى الحصول على مكان بالتعليم العالى ، فان افتتاح العديد من الكليات المتوسطة ، كان حلا لهذه المشكلة لـ ى من يرغب فى الحصول على تعليم بالمستوى الثالث ، ولكن المكانه العلمية والاجتماعية لهذه الكليات التى تمتد من سنتين الى خمس سنوات مازالت منخفضة عما هو الحال بالنسبة لخريجى الجامعات ·

ولهذا فان هناك بعض الأسباب التى يعتقد أنها جعلت الفتيات اقل اقبالا وتعلقا بامتحانات القبول فى الجامعات عن الطلاب البنين ، منها انهن

يقبلن على الكليات المتوسطة والمنتهية وذات التخصصات النوعية والتى يقبلن عليها بحيث تتفق واعتقاداتهم فى المجتمع اليابانى بان الفتاة او المراة لها دورها الحقيقى فى ان تكون زوجه او اما صالحة ، وليس من الضرورى ان تدخل فى هذه المنافسات المهنية والتجارية او الوظائف الصناعية . ولكن هناك اشارات تؤكد زيادة عدد النساء من المهن الخاصة بالتدريس فى المدرسة الابتدائية ، وقد كانت هذه المهنة قاصرة على عمل الرجال ، لانها ذات مكانه رفيعه فى المجتمع اليابانى .

وعلى الرغم من ان بنية النظام التعليمى اليابانى تشبه الى حد كبير ما هو قائم فى الولايات المتحدة الامريكية ، الا انه يدار بطريقة مختلفة . وعلى الرغم من ان الجامعة الامبراطورية اليابانية هى اعلى المستويات التعليمية وذات البريق الجذاب للطلاب والمعلمين والتى منها يخرج معظم القيادات ، الا ان معظم الجامعات الامريكية مثل هارفارد ، بيل ، برينستون ، كولومبيا ، ويليام ، مارى ، شيكاغو ... الخ ، لها سمعة طيبة وتتمتع بمكانه عالية فى الولايات المتحدة الامريكية .

كما ان التسابق على دخول تلك الجامعات الامريكية رغم مكانتها العالية مفتوح امام جميع الطلاب الاميركيين دون الاعتبارات الكثيره التى تضعها اليابان ودون امتحانات القبول المعقدة كما يتم على نطاق الجامعة الامبراطورية .

وفى نطاق الدولتين [امريكا واليابان] فان التوسع فى الخدمات التعليمية بالنسبة للمستوى الثالث [التعليم العالى والجامعى] أظهر العديد من المشكلات الخاصة بتوزيع العمالة والخريجيين على المستوى الاقتصادى . وعلى الرغم من ان اليابان وبواسطة تقدمها التكنولوجى والعلمى يمكن ان توفر للخريجين وظائف مناسبة لهم ، الا ان هذا التقدم التكنولوجى والعمل انعكس على النظام التعليمى وأصبح متقدما جداً ، ومع هذا التقدم ، تقدمت الالات وحلت محل الانسان المتعلم ، ولذا مازالت المشكلة قائمة وليس من السهل ان يجد كل انسان الوظيفة التى كان يسعى الى الحصول عليها او تعليم من اجلها . وفى ضوء هذا الوضع اقبل بعض الخريجين واصحاب المستوى العلمى المتقدم جدا على وظائف معينه كانوا ينظرون اليها على انها لاتتفق ومستواهم العلمى

المرتفع ٠[١٨]

التعليم العالي في اليابان

ان تطور التعليم العالي في اليابان سار ومازال يسير بخطوات ثابته ومتقدمةمثله مثل الدول المتقدمة بل وفاقها تقدما منذ عام ١٩٤٥ ، ففي عام ١٩٧٨ ، واذا اضيفت الكليتان المتوسطتان الى الجامعات القائمة ، فان هناك حوالي الف معهد ومؤسسة علمية تضم حوالي اثنين وربع مليون طالب ٠ وكانت النسبة الغالبة من مجموع الطلاب في الكليات المتوسطة من الاناث ٠ وكانت نسبة توزيع الطلاب أو اقبالهم على التخصصات المختلفة حسب احصاء ١٩٧٨ هي حوالي ٤١٪ من الطلاب اختاروا دراسة العلوم الاجتماعية Scoial Sciences واقل من ٢٠٪ للعلوم الهندسية ، وحوالي ١٣٪ للعلوم الانسانية وبالمقارنة بما يتم في الكليات المتوسطة ، فان حوالي ٩٪ فقط يدرسون العلوم الاجتماعية، ٢٧٪ في مجال الاقتصاد المنزلي ، واكثر من ٢٤٪ يدرسون العلوم التربوية واعداد المعلم ٠ وأما دراسة العلوم التربوية واعداد المعلمين على مستوى الجامعات فتصل نسبتهم الى حوالي ١٠٪ ٠ وهذه المقارنة تفيد انه على الرغم من ان نسبة كبيرة من طلاب الجامعات يتجهون لدراسة العلوم التربوية واعداد المعلم في الجامعات ، الا ان النسبة الاكبر من المعلمين يتم اعدادهم على مستوى الكليات المتوسطة ٠ Junior Colleges٠

اما الكليات التقنية او الفنية ، فانها تقدم مقررات دراسية لمده خمس سنوات حيث تتضمن مجموعة من العلوم العامة [الانسانيات،العلوم الطبيعية،العلوم الاجتماعية ، اللغات الاجنبية ، العلوم الصحية والتربية الرياضية] كما تتضمن مجموعة العلوم التقنية والتى تمثل اكثر من نصف الوقت المخصص للدراسة المطلوبة وعلى الرغم من ان هذه المؤسسات التعليمية تلعب دورا هاما فان اعداد الافراد المهره ، الا ان النظرة العامة في اليابان تؤكد ان المستوى التعليمي العالي والمطلوب من خلال عدد كبير من السكان يمثل الاهمية القصوى بالنسبة للتنمية الاقتصادية في الدولة ٠[١٩]

اما من حيث التنظيمات الداخلية والادارة للتعليم الجامعي ، فانها كانت على غرار النمط الاوربي في المراحل الاولى من انشاء هذه المؤسسات التعليمية . كما يؤكد الاكاديميون على انهم يتمتعون بدرجة عالية من الحرية الاكاديمية على الرغم من الدور الذى تمثله وزارة التعليم في اليابان . الا ان التقاليد تتغير بصعوبة في اليابان كما انها بالاضافة الى السن يلعبان دورا كبيرا في احترام الاكاديميين داخل المؤسسات التعليمية وكذلك القيادات خارج هذه المؤسسات ممن يشتركون في وضع السياسات او الخطط الدراسية او التعليمية المختلفة ، ولذلك فان النواحي الاكاديمية في ضوء ذلك ، يتحكم فيها اكبر الاساتذة سنا ، والذى يتم دعوته بعد احالة على المعاش من الجامعات القومية ليكون رئيسا لواحدة من العديد من الجامعات الخاصة .

كما يرجع النجاح الذى يظهر به النظام التعليمي الجامعي في اليابان الى الرعاية الكاملة التي يتلقاها صغا الاكاديميين وتدريبهم بواسطة الاساتذة الكبار والقدامى. ولذا فان الخطورة تكمن هنا ، اذا استند صغار الاكاديميين في استقاء معلوماتهم على الاستاذ كشخص وليس على المبادىء والافكار العامة التي يتمسك بها وتفيد المجتمع . بالطبع يمكن التوفيق أو التوازن بين الاسلوبين ، لان عدم الاتفاق قد يؤدى الى الاختلاف والنزاع الفكرى بين الشخصيتين ، لكن الاتفاق بينهما قد يؤدى الى نقص عمليات التوجيه والنقد في هذه الجوانب العلمية والاكاديمية بسبب المكانة الاجتماعية والعلمية العالية التي يتمتع بها الفرد الذى يتولى هذه السلطات العلمية . لكن عملية ايجاد الحل البديل لهذه الازمة يتم بواسطة التوافق بين التربية الاخلاقية من المنظور التقليدى اليابانى والمفاهيم العالمية في مجال الحرية الاكاديمية داخل المؤسسات التعليمية ، على الرغم من ان المفاهيم العالمية أصبحت معقدة للغاية على النطاق السياسى اكثر من اوضاعا او انشطة اقتصادية . كما ان اضرابات الطلاب داخل نظام التعليم العالى في اليابان او في اواخر الستينات كما كان في دول اخرى كثيره ، دليل واضح على ان الصراعات المستقبلية في مجال التعليم العالى سوف يمكن حلها والتغلب عليها في ضوء التقاليد اليابانية .[٢٠]

سياسة التعليم في اليابان :

ان عمليات المد والجزر في المناهج والحوار الدائر والمستمر حولها منذ عام ١٩٤٥ ، يشبه الى حد كبير ذلك الخلاف حول الادارة التعليمية واتباطها . ولذا (اكد بعض اعضاء اللجنة الاستشارية العليا على ان المناهج وصياغتها وتحديدها من الامور الهامة من اجل اقرار النمط اللامركزي في ادارة الدولة ، خاصة وان فترة سيطرة الجيش على التعليم في فترة الثلاثينات في ظل الادارة المركزية تظهر بعض الخلل والعيوب والنقص في المناهج . فعلى سبيل المثال اكدوا على مبادىء التربية الاخلاقية الشنتو SHUSHIU وجعلوا لها موضوعا اسبوعيا في كل مدرسة ، من اجل العودة للتقاليد القديمة والعرف السائد حول ديانة وعباده الدولة والامبراطور . كذلك تلك السياسة والمبادىء الاخلاقية التي وضعها المستشار الروحي للامبراطور والتي اقرها الامبراطوروجعلها كالقانون عام ١٩٣٧ حيث اكدت على العادات القديمة وتجسيد فكرة الوهية الامبراطور وما يتبع ذلك من سلوكيات الافراد في هذه العبادة . وهذا دليل واضح على غياب الديمقراطية في تلك الفترة في اليابان وما نشأ عنها من وحشية وفظاعة في معاملة اليابانيين خلال الحرب العالمية الثانية ةهكذا بدأت البعثه الاستشارية العليا توضح الفرق بين الديمقراطية الغربية وتطبيقاتها في الحكم وبين ما يدور في المجلس التشريعي الامبراطور . ومن ثم دعت هذه اللجنه المجتمع الياباني الى بناء ثقافة جديدة من خلال الاقتداء بالاساليب الاصلاحية التي سارت عليها المجتمعات الغربية ، من اجل تحقيق الوحدة القومية واظهار الوجود الحقيقي لليابان بالنسبة لبقية دول شرق اسيا .[٢١]

بالطبع ، هذه التحليلات الفكرية كانت غير مقبولة من كانب كل اراء اليابانيين . فهناك مدرسة فكرية تتمسك بالرأى القائل ان القيادة العسكرية في فترة الثلاثينات دمرت كل ما بناه الاباطرة اليابانيين وخاصة الامبراطور [illegible] . هذه التقاليد التحررية والديمقراطية يجب ان تنشط ويحتذ [illegible] او وسيلة لتحقيق الشخصية القومية والوحدة والتفرد في [illegible] للشعب

اليابانى . اما خصوم هذا الرأى ، فانهم يؤكدون على ان السياسات التى كانت متبعة قبل الحرب بواسطة رجال الجيش كانت خاطئة ، وانهم ليسوا على استعداد لقبول قرار الحرب أو مسئوليتهم عن هزيمة اليابان .

وكان من بين صفوف المعلمين ، الكثير ممن تعلم فى مدارس النورمال للمعلمين تحت هذه القيادة العسكرية وتشربوا مبادئها وافكارها . كما لم يكونوا منتمين للطبقة البرجوازية قبل الحرب ، ومن ثم لم يتمتعوا بحرية الافكار الديمقراطية التى سادت عصر الاباطره اليابانيين . كما ان فترة الحرب اظهرت للكثير منهم ان افكارهم كانت خاطئه ، ومن ثم شعروا بالذنب ونتيجة للغضب المتفجر ، غيروا من افكارهم وانضموا اما للحزب الاشتراكى واما الحزب الشيوعى . ولكنهم كانوا على استعداد لتأييد اللجنة الاستشارية العليا المنبثقة عن دول الحلفاء ولكن بدرجة اقل من درجة ولائهم للحزبين السابقين ، لان هذه اللجنة اوصت باستبعاد التربية الروحية الشوشن Shushin وعدلت من محتوى الكتب المدرسية واستبعدت المعلمين الموالين للجيش .

وبمساعدة اللجان اليابانيين فان اللجنة الاستشارية العليا اوصت بعدم سيطرة الحكومة المركزية على محتوى المناهج وطرق التدريس والكتب المدرسية .وعلى النقيض من ذلك ، دعت اللجنة الى ان المعلمين يجب ان يكونوا احرارا فى تحديد طريقتهم فى التدريس بأنفسهم وتعديلهما وفق احتياجات التلاميذ كأفراد . كما ان طريقة التحقيق على المستوى الفردى يجب ان تلغى ويتم الدفاع عن المعلمين بواسطة نقاباتهم ، كما يجب الغاء تلك الامتحانات التى تؤدى الى الاختناقات والتطابق والتماثل .[٢٢]

وبالنظر الى هذه التوصيات وبشكل متناقض ، دعت اللجنة الاستشارية العليا الى اصلاح التربية الاجتماعية محل الشوشن SHUSHIN فى محتوى المناهج كوسيلة الى غرس القيم المدنية وتنميتها . وقبل اتحاد المعلمين اليابانى هذا التغيير الخطير دون فهم ماذا تعنى الدراسات الاجتماعية وكيف تدرس ؟ وهذا الامر وضع اتحاد المعلمين فى خلاف مع المؤيدين لسياسة وزارة التعليم اليابنية حول عملية تدريس التربية المدنية أو المضاربة بدلا من التربية الاخلاقية الشوشن SHUSHIN . كما كان الخلاف حول سيطرة الوزارة

على وضع المناهج ، وحرية المعلمين فى اختراع واستنباط المناهج بأنفسهم .

وصياغة المناهج ووضعها بشكل عام ، أصبح محل خلاف وجدل كبير ، عندما عينت الحكومة اليابانية لجنة عام ١٩٥١ لتقييم الاصلاحات والخطط المصبوغة بالصبغة الأمريكية ، ومن ثم اوصت اللجنة بان بنية النظام او اسلمه التعليم القائم على اساس ٦ - ٣ - ٣ - ٤ يجب ان تستمر ، الا انه يجب التأكيد على اهمية التعليم الفنى فى المرحلة الثانوية العليا . هذه التوصية جعلت هناك تعديلا فى التعليم الثانوى بحيث اصبح يسير وفق ثلاثة انماط دراسية قائمة حتى الآن :

أولها : التعليم الثانوى العام

ثانيا : التعليم الثانوى العام مع المدارس الفنية المتخصصة .

ثالثا : مدارس الأعداد والتدريب لمجال دراسي واحد او اكثر .

ولذا حدث خلاف شديد عند اعادة التعليم الفنى للمرحلة الثانوية بين النظام التعليمى قبل الحرب والذى أصبح يرحب بذلك لاعداد وتدريب افراد المجتمع اليابانى للصناعة ، وبين النمط الأمريكى ، الذى اصبح موضعا للنقد من جانب رجال الصناعة فى فترة الخمسينات ، لفشله فى اعداد القوى العاملة المدربة التى تحتاجها الصناعة والمجالات الأخرى . ولذا اظهر البحث الذى اجرته الوزارة عام ١٩٥٧ حول زيادة اعداد الخريجين فى مجال الحقوق والفنون الحره ، ان هناك نقصا وقصورا فى مجال الهندسة والعلوم الطبيعية . وفى عام ١٩٦٢ ، وفى ورقه التعليم البيضاء EDUCATION WHITE PAPER كان هناك تأكيد على ان عملية الاستثمار فى التعليم هامه جدا للنمو الاقتصادى،ومن تلك اللحظة وبدأ الاهتمام والتدريب بالعلماء والفنيين . هذه السياسة كان تأثيرها واضحا على التعليم العالى ، ولذا بمجئ عام ١٩٧٨ كان هناك اكثر من ٤٠٪ من الطلاب دخلوا الجامعات لدراسة مقررات غير تلك التى تتعلق بالادب والدراسات الاجتماعية . وان حوالى ٢٥٪ من الطلاب فى الكليات المتوسطة اتجهوا الى مهنة التعليم وان حوالى ٢٧٪ الى مجال الاقتصاد المنزلى . وفى نفس الوقت كان هناك حوالى ٧٠٪ من طلاب المرحلة الثانوية العليا مازالوا يدرسون مقررات عامه ، وان ١٠٪ فقط يدرسون مقررات فنية ،

واقل من ٥٪ كانوا يدرسون مقررات زراعية وسمكية ·[٢٣]

وكانت المحاولات من جانب وزارة التعليم لاعادة مقررات التربية الاخلاقية تقابل بمقاومة عنيفة من جانب اتحاد المعلمين اليابانى · وبمجيء عام ١٩٥٦ ، اصبحت الدراسات الاجتماعية تحل محل التربية الاخلاقية وزادت ساعات الدراسة لها فى الخطة فى السنة السابعة عن عدد حصص الرياضيات والعلوم ، وفى السنة الثالثة بمقدار ضعف عدد حصص الرياضيات والعلوم · وهكذا استطاع اتحاد المعلمين ان يثبت وجوده بجداره امام تحديات الوزاره والمحافظين والراديكاليين فى ادخال مقررات التربية الاخلاقية بشكل مخالف عما ورثه اليابانيون فى طرق التربية وبمعايير الشخصى الفرد ·

وفى نهاية الخمسينات قام فريق من الباحثين بقيادة المفكر التربوى هيراتسوكا HIRATSUKA بدراسة مقارنة عن محتوى التربية الاخلاقية فى اربع دول هى اليابان والمانيا وانجلترا وفرنسا ، وذلك من اجل تحسين نظام التربية الاخلاقية فى اليابان · ووصلوا الى ان نظام التعليم اليابانى قبل الحرب وخاصة التربية الاخلاقية كان فيه تركيز شديد على التربية الاخلاقية بشكل متعسف ، وكذلك السلوكيات الخاصة بها ومكانه الاشخاص القائمين عليها ، دون اعطاء وزن مناسب للمبادىء التى تحكم هذه التربية الاخلاقية من الداخل ·

وكان لهذا البحث الذى اشترك فيه مجموعة من المتخصصين فى الجامعات فى مجالات علم النفس والاجتماع والفلسفة والتاريخ والمناهج وادارتها ، تأثير على تقديم نوع جديد من التربية الاخلاقية[مجموعة من السلوكيات والقوانين] التى يمكن تدريسها بالمدارس ، وقد اقر ذلك المجلس الاستشارى للتعليم عام ١٩٦٦ · وبمقارنة هذه المجموعة من الافكار والقوانين والسلوكيات التابعة لها مع التربية الاخلاقية التقليدية الشوشن SHUSHIN والمعتمدة على عبادة دياليه الامبراطور منذ عام ١٨٩٠ ، فانها تعتبر عالية الثقافة والتحضر · وكان محتوى البرنامج مصمم لخلق وتربية الرجل الجديد ، وترقية افكاره ، ومن ثم توضيح ذلك بالتفصيل فى المناهج ومحتواها بالمدارس ·

وفى نفس الوقت فان الدراسات الاجتماعية استمرت كموضوع دراسى فى المرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا وفى المجتمع المتحضر والحديث ، وتاريخ

اليابان ، وتاريخ العالم، والجغرافيا والاخلاق، والعلوم السياسية والاقتصادية، كلها كانت تمثل مجموعة العلوم للمرحلة الثانوية العليا في المجال الاوسع للدراسات الاجتماعية . هذا الحل للمشكلة التي ظهرت بواسطة الخطط والافكار الامريكية بعد الحرب تعكس نتائج المعركة التي دارت بين اتحاد المعلمين اليابانى والوزارة والتي كانت عنيفة مثلها مثل ماحدث بالنسبة للسيطره الادارية على مقاليد السلطات التعليمية .[٢٤]

والنظريات المتقدمة والحديثة للمناهج تؤكد على المناهج المحورية ، المعتمدة على المشكلات التي تواجه الاطفال والطلاب ، ومحاولة الوصول الى الحلول الصحيحة من بين العديد من الاختيارات المطروحة . وهكذا وكنتيجة طبيعية للضغوط الامريكية على الاصلاح التعليمي في اليابان ، ظهرت هناك خطط دراسية مرنة داخل النظام التعليمي .

فعلى سبيل المثال ، وفي سنة ١٩٥٦ ، دارت مناهج وموضوعات المرحلة الابتدائية حول عدة موضوعات مثل اللغة اليابانية والرياضيات والتي كانت تمثل ٤٠٪ من الوقت الذى يقضية الطلاب ، ثم الدراسات الاجتماعية والعلوم تمثل ٢٠٪ ، اما النسبة الباقية وهي ٣٥٪ فكانت مخصصة للموسيقى والرسم ، وحوالي ٢٠ ـ٢٥٪ للتدبير المنزلي ، و١٠٪ للتربية الرياضية . وكانت الحدود الدنيا والقصوى للساعات الدراسية متروكة للموضوعات الاختيارية في المدرسة الثانوية الدنيا. وكانت الاختلافات الى حد كبير . حيث كان هناك من ١٧٥ الى ٢٨٠ ساعه مخصصة للغة اليابانية في المستوى السابع او السنة الاولى من الثانوية العليا ، وكانت النسبة المخصصة للرياضيات والعلوم في تلك السنة تتراوح بين ٧٥ - ١٤٠ ، وبين ٧٥ - ١٠٥ حسب الترتيب . اما العلوم الاجتماعية فان نصيبها من الساعات يصل الى ٣١٥ ساعه في السنة الثالثة او بمقدار الضعف بالنسبة لما يمكن تخصيصه للرياضيات والعلوم .[٢٥]

وعلى كل حال ، فان المناهج بشكل عام يتم وضعها بواسطة وزارة التعليم . مع مراعاة ملاحظات والتقارير الوارده من المدارس بالنسبة للاختلافات والقدرات الخاصة بتلاميذ كل منطقة كما ان مناهج المدارس المستقله يجب ان

تواكب مقرراتها مع خطة ومناهج الوزارة ومستواها العملى. ولهذا فان هناك حوالى ٧٠ حصه تم تخصيصها للانشطة العامة والتى تشمل مجالس الفصول ، نواحى النشاط ، اجتماعات الفصول والريادة .. وغيرها من النشاطات التى يمكن ان تتعدد داخل المدارس على اختلاف نوعيتها ، وذلك فى المرحلة الأبتدائية .

اما فى المرحلة الثانوية الدنيا فهناك حوالى من ١٠٥ - ١٤٠ ساعه او حصة للموضوعات المختاره ، ٧٠ حصة للانشطة المختلفة . كما ان هناك ٣٥ ساعه موزعة على الموسيقى والفنون ، والصحة ، والتربية البدنية فى السنة الثالثة من المرحلة الثانوية الدنيا ، الى جانب ١٠٥ ساعه مخصصة للغات الأجنبية فى كل سنة دراسية . كما ان معظم المدارس تدرس اللغة الانجليزية .

وعلى نفس المبادىء تسير الدراسة فى المرحلة الثانوية العليا ، والتى تعتمد الدراسة فيها على المقررات التى تنص عليها وزارة التعليم والثقافة والعلوم ، وآخر الصيغ التى تم تعديلها بالنسبة للمرحلة الثانوية العليا حسب المتاح من المادة العلمية هو ما تم اقراره فى ابريل ١٩٨٢ .

ومن الممكن ، وفى ضوء هذه المبادىء الخاصة بتحديد المناهج ، ان نصف محتوى التعليم فى كل مستوى مدرسى . وكلما اتجهنا لقاعدة النظام ، كلما قلت نسبة الأختيار بالنسبة للطلاب والمعلمين . ففى مؤسسات رياض الاطفال ، تتكون المقررات الدراسية من موضوعات حول الصحة ، والحياة الأجتماعية ، والحياة الطبيعية ، واللغة ، والموسيقى ثم الاناشيد والفنون والاعمال اليدوية داخل الفصول والتى تستمر ٤ ساعات يوميا ولمدة ٢٢٠ يوما فى العام .

وعلى الرغم من ان كل مدرسة ابتدائية تقوم بتنظيم مناهجها فى ضوء الأوضاع المحلية ، الا انها تعتمد بالدرجة الاولى على ما تقرره الوزاره من قضايا وموضوعات للدراسة ، حيث تحدد الموضوعات التى يجب دراستها وعدد الساعات لكل موضوع . والموضوعات الشائعة فى المرحلة الأبتدائية تدور حول اللغة اليابانية ، والدراسات الأجتماعية ، والحساب ، والعلوم ، والموسيقى ،

والفنون والحرف اليدوية ، والتدبير المنزلى ، ثم التربية البدنية . كما ان التربية الاخلاقية تحتل مكانة خاصة . وهناك ٣٥ درسا لكل موضوع او مادة دراسية على مدار العام ، او حوالى درس واحد اسبوعيا . وهناك النشاطات الخاصة مثل مجالس الفصول ونوادى النشاط والاحتفالات ، والجوانب الثقافية ، والرحلات المدرسية .... الخ . وهى تمثل نسبة ٣٥ درسا فى العام خلال السنوات الثلاث الاولى ، ثم ترتفع الى ٧٠ درسا فى العام فى السنوات التالية . وتركز المناهج بشكل واضح على اللغة اليابانيةوالحساب والتربية البدنية ، حيث يزداد عدد الحصص كلما ارتقى الطالب فى سنوات الدراسة .

اما الموضوعات الرئيسية والالزامية فيجب التركيز عليها فى المرحلة الثانوية الدنيا مثل دراسة اللغة اليابانية ، والدراسات الاجتماعية ،والرياضيات،والعلوم، والتربية الصحية والرياضة ،والفن ، بالاضافة الى ان الفتيات يدرسن التدبير المنزلى بشكل عام،اما البنين فيركزون على مواد تخصصية بنسبة ٣٥٪ من وقت الدراسة الكلى .[٢٦]

والجداول التالية توضح عدد الساعات الدراسية لكل موضوع دراسى خلال العام فى المرحلتين الابتدائية والثانوية الدنيا . حيث يصل زمن الحصه الى ٤٥ دقيقة فى المدارس الابتدائية ، و٥٠ دقيقة فى المرحلة الثانوية ، كما ان بعض الدروس مثل معمل العلوم يخصص لها حصتين متعاقبتين ، يفصل بينهما فترة راحة لمدة ١٠ دقائق -[٢٧].

جدول رقم [١]

الموضوع	السنوات الدراسية					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
اللغة اليابانية	٢٧٢	٢٨٠	٢٨٠	٢٨٠	٢١٠	٢١٠
الدراسات الاجتماعية	٦٨	٧٠	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥
الحساب	١٣٦	١٧٥	١٧٥	١٧٥	١٧٥	١٧٥
العلوم	٦٨	٧٠	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥
الموسيقى	٦٨	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠
الفنون	٦٨	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠
الاعمال المنزلية	-	-	-	-	٧٠	٧٠
[بنين وبنات]						
التربيةالرياضية	١٠٢	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥
التربية الاخلاقية	٣٤	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥
انشطة اخرى	٣٤	٣٥	٣٥	٧٠	٧٠	٧٠
[اجتماعات/نوادى/نشاط]						
جملةعددالساعات المقررة	٨٥٠	٩١٠	٩٨٠	١٠١٥	١٠١٥	١٠١٥

جدول رقم [٢]

يبين عدد الساعات الدراسيةلكل موضوع دراسى فى المرحلة الثانوية الدنيا فى اليابان

الموضوع	السنوات الدراسية		
	١	٢	٣
اللغة اليابانية	١٧٥	١٤٠	١٤٠
الدراسات الاجتماعية	١٤٠	١٤٠	١٠٥
الرياضيات	١٠٥	١٠٥	١٤٠
العلوم	١٠٥	١٠٥	١٤٠
الموسيقى	٧٠	٧٠	٣٥
الفنون	٧٠	٧٠	٣٥
التربيةالرياضية	١٠٥	١٠٥	١٠٥
الصناعات والفنون والاعمال المنزلية	٧٠	٧٠	١٠٥
التربية الاخلاقية	٣٥	٣٥	٣٥
انشطة اخرى	٧٠	٧٠	٧٠
مواد اختيارية	١٠٥	١٠٥	١٤٠
جملةعددالساعات المقررة	١٠٥٠	١٠٥٠	١٠٥٠

ويبدأ العام الدراس فى اليابان فى أول أبريل وينتهى فى نهاية مارس من العام التالى • ويتكون العام الدراسي من ثلاثة فصول دراسية كالتالى :

١- الفصل الدراسى الأول : من ابريل وحتى يوليو

٢- الفصل الدراسى الثانى : من سبتمبر وحتى ديسمبر

٣- الفصل الدراسى الثالث : من يناير وحتى مارس

وهناك ٢٤٠ يوما دراسيا فى العام ، كما ان المدرسة تعمل لنصف الوقت فى ايام السبت من كل اسبوع ، على الرغم من المحاولات والجهود العديدة لالغاء ذلك ولكن المحاولات باءت بالفشل بسبب اعتراض الاباء على هذه المحاولات وتأكيد رغبتهم فى مواصلة ابنائهم للدراسة •

كما يتم تصميم المبانى المدرسية اليابانية بشكل يسمح بوجود الفراغ اللازم لاقامة التوسعات المستقبلية ، والملاعب واماكن المسابقات والاحتفالات اليومية فى الصباح او فى المناسات ، وكذلك مكان لحديقة المدرسة ، حيث يقوم التلاميذ بأنفسهم بزراعة الخضروات والازهار ، الى جانب الاماكن المخصصة لوضع دراجات التلاميذ • وتتكون المبانى من عدة طوابق وطرقات طويله وواسعة امام الفصول وحجرات الدراسة ، كما يتم طلاء الحوائط بالمواد اللاصقة او الزيت ، وهناك العديد من الاعمال الخاصة بالتلاميذ والطلاب وخاصة المعارض التى تتلاءم وطبيعة الدراسة والمناسيب المختلفة والتى يشارك فيها التلاميذ والطلاب مشاركة حقيقية • كما ان الفصول الدراسية مغطاه من الداخل بأعمال التلاميذ ، كما ان النوافذ تتزين بالزهور والورود وبعض الاعمال والمشروعات الفنية التى قام بها التلاميذ• [٢٨]

ويبلغ متوسط عدد تلاميذ الفصل الدراسى فى المرحلة الابتدائية من ٤٠ - ٤٢ تلميذا وتلميذه مقابل معلم واحد • كما ان اهم وظيفة للمعلم هى ان يشرف على اعمال التلاميذ ويساعدهم فيها وليس فقط لحفظ النظام والضبط والربط ، على النقيض من المدرس فى المدارس الامريكية • [٢٩]

اعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة فى اليابان :

للمعلمين مكانة عالية فى المجتمع اليابانى ، ومازال المعلم فى وضع

مرموق ، ويعتبر من اصحاب المهن المحترمة جدا ، على الرغم من التغيرات التى طرأت على وضعه الاقتصادى والاجتماعى فى المائة سنة الماضية . حيث كان هناك ٨٠٪ من طلاب مدارس اعداد المعلمين فيما بين السنوات من ١٨٧٨ الى ١٨٨٧ من عائلات الساموراى SAMURAI ، هذه العائلات تنتمى الى طبقة المحاربين القدماء والذين كان لهم شأن كبير فى اليابان من حيث التعليم والقيادة الادارية لمعظم مؤسسات المجتمع اليابانى .[٣٠] ، وقبل نهاية عصر الامبراطور ميجى عام ١٩١٢ وما بعدها ، كان معظم طلاب مدارس النورمال للمعلمين من غير عائلات الساموراى .[٣١]

وفى الثلاثينات من القرن الحالى ، كان هؤلاء المعلمين من اكبر المؤيدين للاتجاه القومى ، وكانوا يعتبرون ان مهمة التدريس ، هى مهمة مقدسة Holy Froffsion . كما كان هؤلاء المعلمين مؤمنين ومتشربين بالمبادىء القومية وبافكار دينية وروحية واحدة الى جانب أنهم كانوا يتلقون تربية عسكرية أثناء فترة اعدادهم فى مدارس النورمال للمعلمين . كما أتخذت عدة اجراءات اقتصادية متواصله فى حقبة الثلاثنيات على جعل المدة المهنة تعطى الامان للمعلميى . ومن ثم كان هولاء المعلمين يظهرون الولاء والانتماء للامبراطور والدولة التى يعيشون فيها أكثر من أى معلم آخر بالمقارنة بالدول الاخرى من حيث الاهتمام بالمعلم من جانب المجتمع والجهات الرسمية فى الدولة , وعلى الرغم من النقد الذى يمكن ان يوجهه بعض هولاء المعلمين للنظام التعليمى الحديث فى اليابان الأنهم لم يتقتروا وزارة التعليم لمؤسسة .

وكنتجة طبيعية لهذا المناخ الذى يعيشه المعلمون فى اليابان ، تأسس اتحاد المعلمين اليابانى والمنتمى فكريا الى الماركسية عام بعد عام ١٩٤٥ أ الى اجانب جماعة المعلمين الآحرار والتى اتخذت مع اتحاد خريجى الجامعات والذى لم يخضع على الاطلاق للحياة العسكرية المتطرفة والصراع أما الخلاف الذى حدث بين اتحاد المعلمين اليابانى Japan teachers union ووزارة التعليم والذى سبق طرحه عند الحديث عن الادارة والمناهج ، كان له أثر كبير على مكانه المعلمين كجماعة متماسكة .

والى أن اهتم قادة الاتحاد العام للمعلمين بالمرتبات والمكافات واوضاع العمل ، فان مرتبات المعلمين كانت ضعيفة . حيث ارتفعت فى الفترة من ١٩٧٢ وحتى ١٩٧٨ الى مايقرب من ٣٠٪ وكانت الفروق فى الزيادة بين مرتبات المعلمين فى الجامعات والثانوى العالى والثانوى الأدنى والابتداى تتراوح بين ١٠٪ و١٥٪ بالمقارنة بالسنوى القومى العام .وهذةالاختلافات والفروق تعود الى الاختلاف بين المعلمين فى المراحل التعليمية وطول مدة الدراسة للحصول على المؤهل والخبرة . كما نص عليها قانون العمل والمعاشات للخدمات والاعمال الحكومية الدائمه .

كما يستفيد المعلمون من الخدمات الطبية والعلاوات الاضافية للمواعيد ، والاجازات المرضيه المدفوعة الاجر ، ومصاريف الجنازة عندالوفاء . ومن ثم يحصل المعلم على مرتب سنوى لمدى الحياة يصل فى مجمله الى حوالى ٧٠٪ من اخر مرتب حصل عليه قبل المعاش [٣٢]

هذه الاوضاع الخاصه بالمعلمين اليابانيين تعتبر مرضيه للمعلمين اذا قارناها بما يتبع فى بعض الدول الصناعية . ففى بعض الدول وخاصه المناطق الريفية المعزولة اوالبعيدة يحصل المعلمين على علاواة خاصه اذا قاموا بالتدريس فى فصول متعددة المستويات التعليمية . كما يحصلون على مساكن لتشجيعهم على التدريس بالمدارس الابتدائية والمرحلة الاولى من التعليم الثانوى فى المناطق التى تعتبر نائية او معزولة .

كما تأخذ اليابان فى اعتبارها كثافة الفصول عند التقييم لعمل المعلمين ، حيث يجب خفض العدد فى داخل الفصول كلما ارتقى التلاميذ الى المراحل التعليمية العليا فى النظام وكما يحدث فى معظم الدول .

وفى نفس الوقت فان اعداد المعلمين لجميع المستويات التعليمية اصبح موحدا، كما ازدادت فترة الاعداد ، وزاد الاهتمام بالبرامج التدريبية اثناء الخدمة والتوسع فيها . كما تختلف المؤهلات والشهادات العلمية المطلوبة حسب المراحل التعليمية . فعلى سبيل المثال : المعلمون الذين يحصلون على شهادات لتدريس جميع المقررات بالمرحلة الابتدائية ، لايقومون الا بتدريس مقررات معينة بالمرحلة الاولى والثانية من التعليم الثانوى . والشهادات

العادية والنظامية تعتبر بمثابة شهادة من المستوى الاول او الثانى .
وحاملو هذه الشهادة من المستوى الثانى لايمكنهم التدريس الا كمساعدين ، لان هناك فروق جوهرية من الناحية القانونية والاقتصادية بين المستوى الاول والثانى. كما يوجد نوع من الشهادات المؤقتة او الوقتية Temporary Certificate والتى مدتها ثلاث سنوات ولا يستطيع حاملها التدريس الا فى نطاق السلطة المحلية التى منحته اياها ، بعكس الشهادات النظامية والتى تصلح فى كل انحاء اليابان ولمدى الحياة ، على الرغم من انها تمنح بواسطة الولايات او الحكومات المحلية ايضا .

وتشبه المقررات الدراسية التى يتلقاها الطلاب المعلمون فى اليابان لتلك التى يتلقاها نظرائهم فى الولايات المتحدة الامريكية . فالشهادات ذات المستوى الاول يصلح حاملها للتدريس فى رياض الاطفال والمرحلة الابتدائية الحلقة الاولى من التعليم الثانوى ، بينما الشهادات المؤقتة للحلقة الثانية من التعليم الثانوى [الثانوية العليا] فهى تمنح لخريجى الجامعات الذين حصلوا على شهادة البكالوريوس فى مقررات دراسية حسب نظام الساعات المعتمدة ، فى مجال التدريس والمهنة . ويعتبر عدد الساعات التى يدرسها الطلاب فى موضوعات التدريس الخاصة بالحلقتين الاولى والثانية من المرحلة الثانوية عاليه جدا حيث تصل الى ٩٠٪ من المقرر . اما بالنسبة لمعلمى المرحلة الابتدائية ورياض الاطفال فان هذه النسبة تختلف ، حيث يوجد حوالى ٣٠٪ من عدد الساعات المعتمدة لموضوعات تتعلق بالتدريس ، والباقى [٧٠٪] لموضوعات لهيئة او تخصصية . هذا التقسيم بين الموضوعات التربوية والتخصصية يشبه الى حد كبير للتقسيم الذى يتم على مستوى العديد من الدول والمجتمعات الصناعية ، ولكن التأكيد على الموضوعات التربوية بالنسبة للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوى يعتبر اكبر بكثير بالنسبة لبعض المعلمين فى كل من انجلترا والولايات المتحدة الامريكية .[٣٣]

وشهادة المعلمين ذات المستوى الاول فى المدرسة الثانوية العليا تعطى فقط للمعلمين الذين حصلوا على درجة الماجستير حسب نظام الساعات المعتمدة ، حيث تكون موضوعات التدريس التربوية هى السائدة او الغالبة فى خطة

الدراسة .

اما المعلمين الحاصلين على شهادة من المستوى الثانى للمدارس دون الثانوية العليا ، فانهم يسيروا وفق النظام التالى : مقررات دراسية لمدة عامين بعد المرحلة الثانوية العليا . هذه المقررات تمنحهم شهادات مؤقته للعمل كمعلمين للمرحلة الثانوية العليا . ولهذا فان معظم المعلمين فى اليابان حسب نظام تخرجهم الحالى يشبه الى حد كبير ما يتم فى الولايات المتحدة الامريكية .

الشهادات ذات المستوى العالى يتم الحصول عليها بعد دراسات اضافية نظرية وعملية فى مجال التدريس . كما ان التدريب اثناء الخدمة يقدم بواسطة الجامعات والمشروعات . كما ان السلطات التعليمية على المستويات المحلية تقدم برامج تدريبية ومقررات دراسية فى المراكز التربوية والتدريبية والمقابلات بين المعلمين ، وتقديم المنح والمساعدات بواسطة وزارة التعليم والعلوم والثقافة للنهوض بمستوى برامج التدريس اثناء الخدمة والادوات والاجهزة اللازمة لها .

ويتم اختيار المدرسين على مستوى البلديات بناء على نتيجة الامتحان الذى تجريه لهم السلطات التعليمية على مستوى الولايات . حيث يتقدمون لمجلس التعليم على مستوى البلديات والذى يطلب منهم اوراق الاعتماد الخاصة بشهاداتهم . كما ان المتقدمين لشغل وظائف المعلمين بالمدارس على مستوى الولايات يتقدمون لمجلس التعليم على مستوى الولاية بأوراقهم ومؤهلاتهم حيث يتم اختيار المؤهلات الانسب للمهنة .

ويضم اتحاد المعلمين اليابانى حوالى ٥٥٪ من المعلمين فى اليابان حسب احصاء ١٩٧٧ بينما كان يضم حوالى ٨٦٪ عام ١٩٥٨ . كما ان هناك حوالى ٢٥٪ من المعلمين ليسوا اعضاء فى اى اتحاد على الرغم من ان اتحادات المعلمين ساعدتهم كثيرا فى التغلب على مشكلاتهم الاقتصادية ورفع مكانتهم الاجتماعية بعد خروجهم من تحت مظلة او مكانه طبقة الساموراى [المحاربين حيث كان معظمهم يعملون فى مهنة التدريس، فاضافوا الى مهنة التدريس مكانه عالية بسبب تمتع هذه الطبقة بوضع اجتماعى متميز فى اليابان].

ففى البلاد التى مازالت تتمسك باعتبارات السن والجنس[ذكر وأنثى] والمكانة الاجتماعية يمكن ارجاع نجاح النظام التعليمى فيها اكثر من اى بلد آخر الى الصورة العامة لاعضاء مهنة التدريس · ومن هذه الناحية والتى تمثل مشكلة عالمية [من حيث ضعف مكانه المعلم] ، فان النظام اليابانى نجح بقدر كبير مثله فى ذلك مثل معظم الدول او احسنها فى حل هذه المشكلة بتوفير نظام تعليمى عام وجماهيرى وذو مكانة مرموقة للنظام بصفة عامة وللمعلمين داخل النظام بصفة خاصة ·[٣٤]

ادارة التعليم فى اليابان

كانت ادارة التعليم فى اليابان قبل الحرب العالمية الاولى تسير على النمط المركزى الفرنسى لعدة اسباب : فبعد عام ١٨٦٨ ، وبمجىء الامبراطور ميجى ، ارادت الحكومة اليابانية توحيد الدولة من خلال اختيار التربية الخلقية والروحية الشنتو SHINTONISM واعتبارها الايديولوجية المناسبة للقومية اليابانية · كما تم اختيار نظام تعليمى مركزى لتحقيق هذه الايديولوجية · ولذا كان النمط المركزى الفرنسى هو النموذج المحتذى · ومن ثم تضمن دستور ١٨٧٢ مجموعة من القوانين التنظيمية التى تفسر وتوضح هذا النظام المركزى الجديد للادارة والتمويل · وكان من اهم ما جاء فى هذا الدستور وقوانينه التنظيمية ، هو تركيز السلطة التعليمية فى قسم التعليم القومى والذى تحول بعد ذلك الى وزارة التعليم وحقها فى انشاء نظم التعليم ، واصدار اللوائح والاحكام المنظمة ، ورفع الضرائب وزيادتها على المدارس ، وتوزيع المنح والمساعدات على الوحدات التعليمية والمحلية · كما كان من حق الوزارة منح الدرجات العلمية ، وتوزيع الميزانيات ، وتعيين المديرين والموجهين والمعلمين وتوزيعهم على المدارس ·

كما صدر المرسوم الامبراطورى عام ١٨٩١ بزيادة سلطة وزارة التعليم ومنحها الحق فى منح التراخيص والتعيينات والترقيات والاعانات والمساعدات للمدارس ، الى جانب انتاج وتوزيع الكتب وتحديد محتواها وتنظيم الامتحانات .[٣٥]

وكما هو الحال فى فرنسا ، فان الدولة اليابانية ، تم تقسيمها الى جامعات اقليمية ، وفى كل اقليم يوجد فرع للجامعة الامبراطورية . كما تم تقسيم السلطة التعليمية الى المكاتب الرسمية المحلية ، بحيث تولت سلطة انشاء وادارة المدارس الابتدائية فى محيط دائرتها .

وهكذا ، وفى ظل نظام مركزى صارم للتعليم على المستوى القومى ، فان السلطات الواسعة تم تفويضها الى اعضاء مكاتب التعليم او الادارات بالوزارة ، كما حدث تعديل لهذه الادارات والمكاتب ، وتحددت وظائفها ، خلال الفترة التى ظهر فيها دستور الامبراطور ميجى عام ١٨٨٩ . واستمر العمل بهذا الدستور حتى صدر الدستور الجديد ١٩٤٦ والذى اصبح سارى المفعول عام ١٩٤٧ .

وقد تسببت هذه الدرجة العالية من المركزية فى ادارة التعليم اليابانى فى ازعاج بعثة الاصلاح التعليمى الامريكية ، والتى كانت بقيادة الدكتور جورج ستودارد G.Stoddard وكان من بين اعضائها رجل التربية المقارنة اسحق كاندل I.Kandel ، حيث رأت هذه اللجنة او البعثة الاصلاحية ، انه من الضرورى توضيح الاسس التى تقوم عليها فلسفة التعليم بطريقة ديمقراطية ، وأن تكون كلمة الديمقراطية ذات معنى ومحتوى . كما حاولت هذه البعثة العمل فى ضوء ميثاق ومبادىء هيئة الامم المتحدة ، الى جانب دستور منظمة اليونسكو/بالنسبة لحقوق الانسان والتعليم . وبشكل عملى ، فان البعثة رفعت توصية بعدم تأليف الكتب المدرسية على المستوى المركزى ، وكذلك بالنسبة لمحتوى او طرق التدريس . كما ظهر التناقض فى مقترحات السياسة التعليمية من خلال مراجعة نظام التعليم اليابانى والموافقة عليه من جانب اللجان المختصة عام ١٩٤٧ كما ظهرت اهداف جديدة وكذلك المحتوى التعليمى لتحقيق هذه الاهداف . كما تم حذف الموضوعات الدراسية التى كانت تتعلق بفترة ما قبل الحرب ، وخاصة فيما يتعلق بالادب والتربية الاخلاقية وتألية او عبادة الامبراطور . كما ان الحكومة اليابانية يجب ان تسيطر على النظام التعليمى ، وتعمل على تحقيق هذه الاهداف الجديدة التى اوصت بها حكومات الاحتلال . ولتحقيق هذا الامر فان ذلك يتطلب النمط الادارى من مركزى الى لا مركزى

Decentralized ومن ثم يمكن للاباء والمواطنين ان يتحملوا مسئولياتهم نحو تحقيق الاهداف الجديدة [٣٦].

وهنا ظهرت قيمة الديمقراطية باعتبارها معتمدة على تحويل السلطة من مركزية الى لا مركزية ، وهذا يتم بواسطة صدور اوامر مركزية عليا من خلال الدول المستعمره. ولهذا ليس من المستغرب ان يتم رفض هذه السياسة بسبب الصراعات بين المؤيدين للعادات والتقاليد القديمة وبين اولئك المتعلمين فى الغرب والمؤيدين للديمقراطية والذين يريدون تحويل السلطة من النمط المركزى الى المحليات بطريقة سريعة . ومن الناحية السياسية فان الاحرار المحافظين حاولوا استعادة سيطرة التربية الاخلاقية [الشنتو] ، بينما حاول الشيوعيون الراديكاليون ، ومن خلال اتحاد المعلمين اليابانى التأكد على الاخذ بخطوات اللامركزية كما هو الحال فى الدول الغربية . وهكذا كان للمعلمين اشتراك واضح من خلال نقاباتهم فى النواحى السياسية والتعليمية ، وكذلك من خلال الجماعات الفكرية الجديدة مثل جماعة الالهام الماركس Marxist - Inspired والتى كانت قوية فى عام ١٩٤٦ بحيث دعمت الحركات الفكرية للمعلمين فى الوقت الذى كانت فيه وزارة التعليم ضعيفة بحيث لاتستطيع الوقوف فى وجه هذه التيارات الفكرية .

كما اكد زعماء وممثلو اتحاد المعلمين على ان ديمقراطية التعليم تعتمد على نشاطات المعلمين وليس على وزارة التعليم ، حيث يجب ان تتخلى الوزارة عن مسئولياتها المركزية للمستويات الادارية المحلية . ولذا فان البعثة الامريكية لاصلاح التعليم فى اليابان جنحت الى الموافقة على التوصية بان المعلمين ومديرى المدارس ورؤساء المحليات ونظار المدارس يجب ان يتحرروا من قيود السلطات الرسمية العليا . وهذا يعكس تأييد الفكر الغربى للحركات الاصلاحية من جانب المعلمين بشكل عام . وبعد عام ١٩٤٧ وبعد قيام اتحاد المعلمين اليابانى ، كان للمعلمين حق الاضراب والتعبير عن مطالبهم ، باعتبارهم من رجال المجتمع والقائمين بالخدمات المدنية فيه .

وفى نفس الوقت ، ارادت اللجنة المشكلة من دول الحلفاء لاصلاح التعليم اليابانى ان تجعل الادارة التعليمية اللامركزية تاخذ مكانها على مستوى

المدن والقرى ، وفى مجالس المدارس يجب ان تعمل على مستوى المدن الكبيرة فقط . وهنا بدأت اللجنة فى التفاوض مع وزارة التعليم لاقرار ذلك ، لكن المعلمين بقوتهم واتحاداتهم نظموا صفوفهم وطالبوا بانتخاب ممثليهم على مستوى مجالس المدارس ، وقد تحقق لهم ما أرادوا ، وفازوا بمعظم المقاعد وخاصة اتحاد المعلمين الشيوعيين . وعلى الرغم من فوز المعلمين الذين وقف خلفهم اتحاد المعلمين بالاغلبية ، الا ان وزارة التعليم لم تفقد سيطرتها وقوتها على الموقف ، الى ان ظهرت بوادر الحرب اليابانية الكورية ١٩٥٠ والتى كان على اثرها عدة تغييرات مفاجئة من جانب دول الحلفاء وخاصة الولايات المتحدة الامريكية .[٣٧]

كما تم رد الاعتبار لحركة تطهير المعلمين عام ١٩٤٦ ، حيث تم التخلص من الكثير منهم خلال فترة التطهير من عام ١٩٤٩ - ١٩٥٠ . ولهذا فان الصيغ التعليمية التى تم طرحها من خلال دول الحلفاء تم اعادة تقييمها . وأوصت اللجنة المكونه من رجال التعليم ورجال الاعمال الى ان سلطة تأليف الكتب المدرسية وبقية العناصر المتعلقة بالتعليم يجب ان تتحول الى وزارة التعليم . كما اوصت ايضا ان كل مدينة يبلغ عدد سكانها اكثر من ١٥٠ر٠٠٠ نسمه ، يجب ان تنتخب مجلسا محليا لادارة التعليم والاشراف عليه . حتى ان المجلس الاعلى للتوجيه والذى يجب عليه ان يوجه الوزاره ويقدم لها النصائح والارشادات الخاصة بالسياسة التعليمية ، جاءت قراراته وتوصياته متفقه تماما مع السياسة القومية للتعليم . ولهذا طلب المعلمين من خلال اتحاداتهم وكذلك اليساريين من اليابانيين، بان يتم انتخاب اعضاء هذا المجلس بدلا من تعيينهم بواسطة وزارة التعليم .

وهكذا اصبحت قضية انتخاب اعضاء مجلس ادارة المدرسة ، تأخذ الطابع السياسى بشكل كبير ، واصبح من الصعب التمييز بين السياسات التى تقدمها الوزارة ، والتى يتقدم بها المعلمين . وباختصار ، فان النموذج الذى يتقدم به احد الاطراف يكون على النقيض من النموذج الاخر . ولهذا اصبحت السلطة المركزية منبع المشكلات والصراع ، وتعكس السياسة العامة لما بعد احتلال اليابان ، ومن ثم كان على المعلمين ان يستخدموا الطرق المختلفة من

الاضرابات، والمظاهرات ، والمشاغبات العنيفة فى سبيل تحقيق مطالبهم من الديمقراطية ولامركزية الادارة ·

وتدريجيا ، بدأت وزارة التعليم توافق على مطالب المعلمين فى انتخاب وتشكيل مجالس المدارس ، ولكن الوزارة وافقت اولا على فكرة تكوين هذه المجالس بالتعيين ، حتى تضمن ولاء هؤلاء المعينين لها · كما ان قرارات هذه المجالس غير نافذة الا بعد موافقة الوزارة ، كما ان للوزارة الحق فى رفضها · ومن ثم صدر القانون المنظم لتكوين مجالس المدارس بالتعيين عام ١٩٥٦ ، وعلى اثره حدثت المظاهرات الطلابية العنيفة لتساند المعلمين ، وكانت مطالب هؤلاء الطلاب تتعلق بالتعليم الجامعى وتطبيقاته ، والسياسات الحكومية وكيفية اختيار القيادات · وهكذا استمرت الصراعات بين المعلمين وقياداتهم وبين الوزارة حتى فترة الستينات ، حينما بدات الدولة الاهتمام بالمعلمين واوضاعهم التعليمية والاقتصادية ، وتوزيع السلطات التعليمية بين الحكومة المركزية والمكاتب التعليمية فى الاقاليم والمدن والقرى ، وبذلك تحقق للمجالس المدرسية شرعيتها فى الادارة والاشراف · واصبحت المهام الاساسية لوزارة التعليم تنحصر فى عملية التنسيق والتكامل بين الادارات التعليمية على المستويات المختلفة للنهوض بالتعليم على جميع المستويات ، والاشراف الادارى على بعض المعاهد والمؤسسات على المستوى القومى · كما أن للوزارة الحق فى التوجيه والارشاد للسلطات المحلية ، ولها الحق فى اصدار التقارير الدورية للمطالبة بالتعديلات أو التغييرات · كما ان الوزارة مسئولة امام رئيس الوزراء ووزراء الدولة الذين يتكون منهم مجلس الوزراء المعين بواسطة المجلس القومى للتشريع ·[٣٨]

وفى داخل الوزارة يوجد نائبان للوزير ، احدهما للشئون البرلمانية ، والآخر للخدمات والعمل الادارى بالوزارة · كما ان كل المجالس والاقسام والوحدات الادارية الداخلية بالوزارة مسئولة امام الوزير ، والذى بدوره يكون على اتصال بمجالس المدن والمحليات من خلال الموجهين والمتخصصين فى المواد المختلفة ، حيث يضيفون الصيغة الرسمية على هذه المجالس وتقديم النصيحة والارشادات لها، هذا الى جانب المؤتمرات والندوات التى ينظمها الموجهون

والتى يحضرها المعلمين ورؤساء المجالس التعليمية ، حيث يصدرون دليل العمل ، واللوائح المنظمة لكل المعلمين فى مختلف تخصصاتهم ٠

وفى داخل الوزارات عدة ادارات ذات وظائف تربوية محدودة ، حيث تم تنظيم الوزارة خلال فترة الاحتلال عدة مرات ٠ وفى عام ١٩٧٨ كان التنظيم الوزارى يضم المكاتب التعليمية والاقسام والادارات التالية:

١ـ سكرتارية الوزير ، والمسئولة عن الافراد والعلاقات العامة ، والميزانية ، والتخطيط والبحوث والاحصاءات ٠

٢ـ مكتب التعليم العالى ، المسئول عن التخطيط ، والجامعة ، والتعليم الفنى، والتعليم الطبى ، واعداد المعلمين ، والعلاقات الطلابية ٠

٣ـ مكتب الشئون الاجتماعية للتعليم ، والمسئول عن الاوضاع الاجتماعية والشباب والمراة ، والاجهزة والوسائل التعليمية ٠

٤ـ مكتب التعليم الابتدائى والثانوى ، وهو المسئول عن العديد من الانشطة مثل التمويل والعلاقات المحلية ، ورياض الاطفال ، والتعليم الابتدائى ، والتعليم الثانوى الادنى والاعلى ، والتعليم المهنى ، والخاص ، واعداد الكتب المدرسية ٠

٥ـ قسم العلوم والعلاقات الدولية ، ومهمته الارتقاء بالعلوم والابحاث ، والمكتبات ، والعلاقات الدولية والتبادل بين الدول ٠

٦ـ مكتب التربية الرياضية ، وهو المسئول عن الانشطة الرياضية المختلفة ، الصحة المدرسية ، والوجبات الغذائية للمدارس ٠

٧ـ مكتب الشئون الادارية ، وهو المسئول عن المدارس الخاصة ، ووسائل الترفيه والتنظيمات والمبانى ٠

كما انشأت الوزارة اجهزة الخدمات والتوجيه على مستوى عال لتعطى النصائح والتوجيهات وتقدم المنح والمساعدات الى الجهات المختلفة والمكاتب التعليمية المحلية ٠

كما يتبع الوزارة حوالى ١٤ مكتبا استشاريا ، منها المكتب الاستشارى المركزى للتعليم ، والمكتب الاستشارى للخدمات التعليمية مثل المناهج ، والعلوم ، والجامعات ، والتعليم الفنى ٠ كما ان الوزارة على

اتصال ببعض الهيئات الخاصة بالثقافة والشئون الترفيهية والتى تقدم خدمات تتعلق بالفنون الحرة ، والدين ، واللغة اليابانية ٠[٣٩]

تمويل التعليم فى اليابان

تؤكد معظم المصادر اليابانية وغيرها ، ان نسبة كبيرة من الدخل القومى تصرف على التعليم منذ عهد الامبراطور ميجى Miji ١٨٦٨ ، وذلك بسبب التحول الاقتصادى السريع ، وما ترتب عليه من النمو السريع فى شتى المجالات بعد عام ١٩٥٧ ٠ ولذا كان الانفاق الكبير على التعليم هو الذى قاد الدولة الى بناء قاعدة واسعة من المفكرين والخبراء والفنيين ، والذين استطاعوا ان يحلوا محل الخبراء الامريكيون عندما تخلت امريكا عن اليابان وغيرت من سياستها الخارجية نحو التدخل المباشر فى كل الشئون اليابانية ٠ كما ان التعليم العالى فى اليابان ساعدها على ان تتحدى باقتصادها المتقدم كل الاحتكارات العالمية وخاصة الدول الصناعية الغربية ٠

كما ظهرت نتيجة الانفاق والاستثمار فى التعليم على المستويين الاول والثانى ، حيث بمجىء عام ١٩٧٠ كانت نسبة الذكور والاناث بين الفترة العمرية من ١٥-٦٤ ، والذين حصلوا على التعليم الثانوى والتعليم الجامعى حوالى ٥٠٪ ٠

كما ان النمو السريع فى التعليم العالى ظهرت آثاره واضحة على التنظيم والبناء التكنولوجى والعمالة المدربة ٠ ففى عام ١٩٧٠ على سبيل المثال كان هناك اقل من ٢٠٪ ممن يعملون فى المهن المختلفة لم يستكملوا التعليم الثانوى العالى ٠

كما هو الحال فى الكثير من الدول ، فان تمويل التعليم فى اليابان معقد ومركب، ومصمم لتقديم خدمات تعليمية متساوية كلما امكن ذلك ، وفى نفس الوقت يسمح للاسرة او الوالدين بتقديم خدماتهم المباشرة من النفقات التعليمية لابنائهم حسب رغباتهم ٠

ومن الحقوق الاساسية لافراد الشعب اليابانى ان التعليم الاساسى يقدم مجانا للتلاميذ ،على الرغم من ان الوالدين يدفعان بعض النفقات والتى تصل الى حوالى ٧٠ جنيها استرلينيا للمرحلة الابتدائية ، وحوالى ١٠٠ جنيها

استرلينيا للمرحلة الثانوية الدنيا وحوالى ٢٤٠ جنيها استرلينيا للمرحلة الثانوية العليا . وهذه المصروفات التى يدفعها الاباء تمثل حوالى ١١٪ من قيمة الانفاق الكلى على التعليم الابتدائى ، ١٥٪ من قيمة الانفاق الكلى على المرحلة الثانوية الدنيا ، وحوالى ٥ر٢٣٪ من الانفاق الكلى على المرحلة الثانوية العليا .[٤٠]

وعلى الرغم مما يدفعه الاباء وهو يمثل نسبة قليلة جدا مما ينفق على التعليم فى اليابان ، فان التعليم فى المرحلتين الابتدائية والثانوية الدنيا يعتبر مجانا من الناحية الرسمية باستثناء بعض المصروفات التى يدفعها الاباء والمتعلقة بالمواصلات والنشاطات التعليمية الاضافية . اما المصروفات الدراسية للمرحلة الثانوية العليا فهى عالية ومعممة على جميع المدارس الثانوية فى انحاء الدولة . وفى عام ١٩٧٨ كانت هذه المصروفات حوالى ٠٠٠ر٣٦ ين يابانى والتى تساوى ١٧٧ جنيها استرلينيا . بينما تصل مصروفات المدارس الخاصة بالشكل التقريبى حسب احصائية ١٩٧٨ حوالى ٠٠٠ر١٥١ ين يابانى او ما يعادل ٥٨٩ جنيها استرلينيا .

ويرتفع الدخل القومى ونسبة الانفاق على التعليم بواسطة الضرائب والقروض على المستوى القومى او على مستوى المقاطعات ثم المحليات والبلديات . ففى عام ١٩٧٦ وصلت نسبة هذا الدخل من هذه المصادر الى ٤ر٤٧٪ على المستوى القومى، ٦ر٥٢٪ على مستوى الولايات والمستوى المحلى . ومن ثم اصبح نصف ما ينفق على التعليم تقريبا يقدم بواسطة الاعانة القومية وهذا يختلف الى حد كبير مع ما يتم فى الولايات المتحدة الامريكية ، حيث تدفع الحكومة الفيدرالية اقل من ١٠٪ من قيمة الانفاق على التعليم والباقى من حكومة الولاية ، وهذا بالطبع يعود الى طبيعة النمط الادارى فى كلا الدولتين .[٤١]

ويوجد فى اليابان كما هو فى بقية الدول الاخرى اختلاف فى طريقة تمويل المستويات التعليمية المختلفة من المستوى الاول الالزامى وحتى مستوى التعليم الجامعى . فمن الشائع ان المرحلة الابتدائية يتم تمويلها محليا ، بينما المرحلة الثانوية والعليا يتم التمويل عن طريق المستوى القومى او

الحكومة الفيدرالية . اما فى اليابان ، فانه على وجه التقريب تقوم الحكومات القومية بالانفاق الكامل على التعليم الالزامى والتعليم العالى من خلال المنح التى تقدم للولايات والجامعات وجزء من الانفاق يذهب الى المتاحف القومية ، ومعرض الفنون ومعاهد الابحاث وبعض المساعدات للمدارس الخاصة .

والمساعدات المالية للمستوى المحلى تنفق على المرتبات ، وبناء المدارس ، والادوات والاجهزة لرياض الاطفال ، والتربية الاجتماعية ، ومساعدة الاطفال المحتاجين ، والاطفال فى المناطق المحرومة ، باتاحة الفرص التعليمية المختلفة ومدارس بعض الوقت والتعليم بالمراسلة بالنسبة للمرحلة الثانوية . ومن خلال الضرائب المحلية المتعددة الصور فان الحكومة القومية تقسم هذه الاموال فى صورة مساعدات على السلطات المحلية للتغلب على مشكلة عدم التساوى فى المصادر واوجه الانفاق من منطقة لاخرى ، وجزء من هذه الضرائب المحلية ينفق على التعليم .

اما المساعدات والمنح والميزانيات التى ترسل للولايات الى جانب ما يتم تحصيله من الضرائب على مستوى الولاية ، فان كل ذلك يتم صرفة على المكتبات والمدارس الثانوية العليا بالولاية ومدارس التربية الخاصة للمكفوفين والصم وغيرهم من المعوقين ، وكذلك مدارس البلديات او المحليات بدءا من رياض الاطفال وحتى المرحلة الثانوية الدنيا . كما تقدم الولاية مرتبات المعلمين الى جانب مشاركتها للسلطات المحلية والبلديات فى الانفاق على التعليم الابتدائى ومرحلة الثانوية العليا . كما تشترك السلطات المحلية والبلديات والولاية فى تمويل التعليم بمقدار الثلثين والثلث الباقى من جانب الحكومة القومية .

وعلى وجه العموم ، وكما هو متوقع ، فان اكثر من ثلثى الانفاق التعليمى يذهب للمرحلة الالزامية . وحوالى الخمس للتعليم الخاص ، على الرغم من ان نسبة الانفاق او المصروفات بالنسبة لكل تلميذ تتحدد الى نسبة الدخل للاسرة فيما يتعلق بالتعليم فى الكليات الفنية . وحوالى خمس الانفاق القومى يتم توجيهه للمدارس الخاصة Private . فاخيرا ، فانه منذ عام ١٩٦٥ وحتى الآن فان نسبة الانفاق من جانب الحكومة او المستوى القومى آخذة فى

الانخفاض ، على الرغم من زيادة تحكم وسيطرة وزارة التعليم . ولذا اصبحت السلطات المحلية والبلديات تنفق على التعليم بنسبة تجاوزت ٥٠٪ من قيمة الانفاق الاجمالى ، حيث يشمل هذا الانفاق كل المصروفات المتعلقة بالعملية التعليمية دون المرتبات وكذلك الانفاق الكامل على المدارس المحلية للمستوى الاول وكذلك المطالب الخاصة بالتربية الخاصة ومدارسها المتنوعة .[٤٢]

خاتمة

تعتبر اليابان مثالا حيا وممتازا - فى ضوء المنظور التاريخى الحديث - لكيفية تطبيق اسلوب حل المشكلات Problem - Solving Approach فى التربية المقارنة . لان استسلام القوات اليابانية عام ١٩٤٥ كان كارثة كبيرة ، ولذا فان التغيرات التى احدثتها اللجنة الاستشارية العليا المنبثقة عن دول الحلفاء والتى احتلت اليابان كانت غير واضحة الا انها كانت عميقة . فالاستسلام والاحتلال والاجراءات اللاحقة له فى اليابان لم تحول الاعتقادات العميقة والاصيلة فى الشعب اليابانى ، الذى كان فى وقت ما يتوقع منه ادارة النظام السياسى والتعليمى غير المالوف لليابانين . وهناك مثالين لتوضيح المحاولات التى تمت من اجل احلال الافكار والمبادىء الغربية محل الافكار والمبادىء اليابانية نظريا وعمليا:

[١] الخطة الامريكية لتطبيق نظام التعليم المشترك على الرغم من الاتجاهات العميقة عند اليابانين بالنسبة لدور المراة الحقيقى ان تكون زوجه او اما مثاليه. وكان من المقبول من جانب اليابانين ان يرسلوا بابنائهم الى مدارس منفصله [بنين - بنات] مان يتفق مع الرغبة الواضحة من جانب الفتيات اليابانيات لتعلم الفنون المنزلية التقليدية المشهورة . ومن امثله ذلك : التدريب على حفلات الشاى فى المدارس الخاصة ومقررات الاعمال المنزلية فى الكليات المتوسطة وكيفية تنسيق الزهور تعتبر من الاعمال النسائية المرغوبة .

[٢] المثال الاخر ، فهو يتعلق بأزمة التقاليد التى تواجه الافراد فى اليابان. فهل يحترمون او يخضعون للضمير او يخضعون للشخص ذو المكانة العالية ؟ ولهذا فان هناك خلافات وصراعات ملحوظة فى مجال العلاقات فى اليابان بين المؤيدين لوزارة التعليم والمؤيدين لاتحاد المعلمين اليابانى ، والذى يمكن توضيحة بمعرفة الى اى حد يمكن لكلا الفريقين ان يتبع القادة المحددين والمعروفين والغير قابلين للجدل او الخلاف .

وحل هذا الصراع الخلافات فى المجتمع اليابانى خلال السنوات الثلاثين الماضية

يقدم الدليل الهام لرجال التربية المهتمين بالسياسات الناجحة ، لتحديد المشكلات في مجتمعات قومية معينة . واليابان مازالت مجتمعا متمسك افراده بتقاليدهم وضمائرهم من خلال طبيعتهم القومية واعتزازهم بتقاليدهم واخلاقهم وذكائهم وتقدمهم الاقتصادى . كما انهم يحاولون الابتعاد عن الوقوع فى اخطاء الماضى وليصبحوا اعضاء مقبولين فى المجتمع العالمى . ومن ثم كان تطور النظام التعليمى تحت تأثير رجال التعليم اليابانين يوضح الى اى حد يواجهون المشكلات التى تعتبر شائعة فى العديد من الدول ، وتحاو تلك الدول الاستفادة بالآراء والحلول التى قدمتها اليابان لحل مثل هذه المشكلات .

الهوامش

١- حسين جمال الدين حرب ، دراسة مقارنة لنظام التعليم فى الهند واليابان ، كلية التربية جامعة المنيا ، ١٩٨٥،ص ١٩١،١٩٢

٢- عبد الغنى عبود، دراسة مقارنة لتاريخ التربية ، دارالفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ٣٤٨

٣- المرجع السابق ، ص ٣٤٩-٣٥٠ نقلا عن
أرثر بتدمان ، اليابان الحديثة ، ترجمة وديع سعيد ، مراجعة رفاعة الانصارى رقم [٢٢٢] من سلسلة الالف كتاب ، الانجلو المصرية ص ١.

٤- حسين جمال الدين حرب ، المرجع الاسبق ، ص ١٩٤ - ١٩٦ .

5-White , M.,The Japanese Educational Challinge: AComintment to Children; The free press,collier Macmillen publishers,London,1987,pp61-62.

6-B.Holmes, Education in Japan:Competition in a Mass System"Equality and freedom in Education; A comparative stady , Edited by , Brian Holmes, Goeorge Allen&Unain,London,1985,p.209.

7-Unesco,world survey of Education,V,Educational policy,Legislation and Administration,Unesco,Parris 1971,p.667

8-B. Holmes , op. cit ., p.212
9-Idid.,p.212
10- Idid., p.213
11-Idid.,p. 214
12-Idid .,p. 215
13-Idid.,p.215
14-Idid .,p.224
15-Idid.,pp.224-225
16-Idid ., pp.226 - 227
17-Idid.,p.227
18-Idid .,p . 228
19-Idid., p.238
20-Idid.,pp.238-239
21-Idid.,p.229
22-Idid .,pp.229-230
23-Idid.,pp.230 -231
24-Idid.,pp.231-232
25-Idid.,pp.232- 233
26-Idid.,pp.233 -234
27-White,M.,The Japanese Educational Cholling,
op.cit .,p. 68
28-Idid.,pp.66-67
29-Idid.,pp.67 - 68
٣٠- حسين جمال الدين حرب مرجع سابق ص ٢٤٨. -٢٤٩
31-Holmes , B.op.cit .,p.235
32-Idid.,pp.235 -236
33-Idid.,pp.236 - 237.

34-Idid.,pp.237 -238

35- Idid.,p.215

36-Idid.pp. 216 - 217

37-Idid.,p.217

38-UNESECO, World Survey,op.cit .,p.669

39-Holmes,B.,op.cit.,pp. 218 -219

40-Idid.,p. 222

41-Idid., pp. 222 - 223

- UNESCO world,op cit. p.670

42-Holmes,B.,op.cit., p. 224

الفصل السادس

الأيديولوجيا والتربية في المجتمع الشيوعي

للدكتور عبد الغني عبود

الفصل السادس

الأيديولوجيا والتربية في المجتمع الشيوعي (*)

بدأ النظام الشيوعى ، يفرض نفسه على النظم العالمية المعاصرة ، منذ الحرب العالمية الثانية ، حيث خرج الاتحاد السوفيتي - بعد ثورته البلشفية سنة ١٩١٧ - من [الستار الحديدى] ، الذى فرضه على نفسه من ناحية ، وفرضه العالم الغربى عليه ، من ناحيه اخرى ٠

وكانت تجربة رائعة ، تلك التى خاضها الاتحاد السوفيتى ، خاصة ما يتصل منها [بالتخطيط للتقدم] ، وربط التعليم بخطط التنمية ، الاقتصادية والاجتماعية ، واستغلال التعليم لاحداث تغيير ايديولوجى عميق فى النفوس ٠

وبلغ من روعة هذه التجربة السوفيتية ، انها ادت الى رد فعل عنيف فى المعسكر الرأسمالى المناهض ، وعلى رأسه الولايات المتحدة الامريكية ، التى كانت تعتقد انها - بالحصار ، الذى فرضته على الاتحاد السوفيتي مع غيرها من الدول الغربية - سوف تقتل [التجربة] فى مهدها ، فاذا بنتيجة التجربة تأتى على عكس ما توقعته تماما ، واذا بالمفكرين الامريكيين انفسهم، يدعون الى دراسة التجربة والاستفادة بها ، كما يدعون الى اعاة تقييم ، لسياساتهم العامة ، وسياستهم التعليمية ، كما راينا من قبل ، فى الفصل الثانى من الكتاب ٠

كذلك بلغ من روعة هذه التجربة السوفيتية ، انها انتقلت - بعده اختياريا - الى بلد له تراثه الحضارى ، وهو الصين ، الذى كان زعماؤه الوطنيون - بعد تخلصهم من السيطرة الغربية سنة ١٩٤٧ - غير مستعدين " اول الامر ان يقبلوا التزامات الشيوعية كاملة ، وكان لهم ، شان كثير من قادة الفكر الاسلامى المسئولين فى الوقت الحاضر ، تحرج دينى عميق ، نحو الاسس الجوهرية لنظريات [ماركس] ة [لينين] " [١] - ثم صاروا بعد ذلك ماركسيين ، اكثر من السوفيت انفسهم ٠

(*) هو الفصل السابع من كتاب (الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة) ، الذي نشرت (دار الفكر العربي) بالقاهرة ، طبعته الأولى سنة ١٩٧٦ ، وطبعته الثالثة سنة ١٩٨٠

كذلك بلغ من روعتها ، انها صارت نموذجا يحتذى فى العالم الثالث كله، الذى اجمع على كراهية الاستعمار بسبب ما عاناه منه ، كما اصر على ان يختصر الطريق الى التقدم الذى ينشده ، فى ظل تخطيط للتقدم ، تضطلع فيه الدولة بالمسئولية الاساسية ، كما تم فى الاتحاد السوفيتى - اول مجتمع شيوعى حديث.

والفلسفة الشيوعية - او الاشتراكية المتطرفة او العلمية او الماركسية - اللينينة - عكس الفلسفة الرأسمالية ، فلسفة مكتوبة مشروحة ، تعود فى اصولها الى افلاطون ، فى مجتمعه المثالى [اليوتوبيا] Utopia ، الذى سعى لتحقيقه ، والذى كان متاثرا فيما يكتبه عنه بالغوغائية والفوضى ، التى كانت تعيش فيها اثينا ، والتى كانت ستؤدى - فى نظره - وقد ادت بالفعل - الى انحدار اثينا - كما راينا عند الحديث عن [الايديولوجيا والتربية عند الاغريق] فى الفصل الاول .

وكان افلاطون من الحكمة ، بحيث لم يذهب - فى مجتمعه المثالى - الى الطرف المقابل للفوضى والغوغائية الاثينية ، وهو التسلط والاستبداد الاسبرطى ، ولذلك جاءت افكاره حدا وسطا بين الحرية المطلقة ، والاستبداد التام ، وان جاءت اقرب الى جانب الاستبداد والتسلط ، منها الى جانب الحرية ، بهدف " تحقيق الاتحاد التام بين سكان المدينة الواحدة " ، حتى" تصبح مصلحة المجموع ومصلحة الفرد ، شيئا واحدا " [٢] .

وفى ظروف شبيهة بتلك الظروف التى كتب فيها افلاطون تصوراته [للمجتمع المثالى] ، عادت الفكرة الاشتراكية الافلاطونية الى الظهور مرة ثانية فى انجلترا ، على يد سير توماس مور Sir Thomas More الذى كان مستشارا لملك انجلترا ، و " نشر سنة ١٥١٦ مؤلفا باللغة اللاتينية عن جزيرة ايتوبيا الجديدة [او جزيرة الخيال] . " وفى هذا الكتاب ، يصف المؤلف ، هيئة اجتماعية شيوعية " [٣] .

وقد كان سير توماس مور " مؤسس علم الاجتماع الحديث " ، " متاثرا بطريقة مباشرة بافلاطون ، وقد اعترف بمصدر افكاره بصراحة " [٤] وكان ذا تاثير كبير فى الكتاب الاجتماعين ، الذين ظهروا فى فجر القرن

التاسع عشر ، الذين " عرفوا [بالمثاليين] ، او [الطوباويين] Utopians ، حيث كان اتصالهم بمور ، معروفا للجميع " [٥] ·

كان المجتمع الاوروبى قد تحرر من سلطان الكنيسة ، وكان قد قطع فى طريق الايمان بالفرد - كما راينا عند تقديمنا للايديولوجيا والتربية فى المجتمعات الرأسمالية - شوطا بعيدا ، وصار المجتمع الاوروبى اقرب الى الفوضى والغوغائية ، التى تمثلت فى ثورات تنفجر هنا وهناك ، وقد بلغت هذه الثورات ذروتها فى سنة ١٨٤٨ ، التى كان فيها فى كل بلد اوربى ثورة ·

وعندما تتحول الحرية الى [غوغائية وفوضى] ، تنتفى الحرية بمعناها الحقيقى·ويكون رد الفعل الطبيعى هو [النظام] - او القانون ·

وحول فكرة النظام او القانون ، دارت افكار الحالمين ، ابتداء من سير توماس مور فى مطلع القرن السابع عشر ، وحتى ظهرت فكرة الدولة القومية واستقرت دعائمها ، قرب مطلع القرن العشرين ·

والغريب ان فكرة [النظام] وجدت مجالها للتطبيق فى اكثر مجتمعات اوروبا ظلما وبطشا وارهابا فى العصور الوسطى ، وهو المجتمع الفرنسى - عندما تفجرت به الثورة الفرنسية ، فقد كان المجتمع الفرنسى مهيأ للثورة ، لان مظالم العصور الوسطى كلها كانت تتجسد فيه ، اكثر مما تتجسد فى غيره من المجتمعات - الاوروبية ، ففيه كان استبداد الملكية وضعفها ، وتعنت الكنيسة ، كما كانت تنقصه المساواة الاجتماعية ، والحرية السياسية ، ونظام عادل للضرائب ، وسلطة تنفيذية ذات كفاية ومقدرة ، ولذلك نبعت منه وفيه افكار ومبادىء فولتير وروسو مونتسيكيو ، التى كانت بمثابة الوقود الذى اشغل نار الثورة ، حيث راى الثوار ." ان الارض الفرنسية تصلح لتطبيق هذه المبادىء " [٦] ، التى اتى بها هؤلاء المفكرون ، الفرنسيون منهم ، وغير الفرنسيين ، من امثال جون لوك الانجليزى ·

وتثير الغوغائية والفوضى احلام الحالمين ، وتكون فرصة ذهبية للراغبين فى السلطة والطامعين فى الحكم ، ويكون سبيل هؤلاء عندما يقفزون الى السلطة هو التسلط والديكتاتورية ، ويكون نجاحهم فيما يحلمون به ،

دافعا لهم الى الاستزادة ٠

فقد كانت هى التى دفعت نابليون الى السلطة فى فرنسا ، ليتسلم باريس مدينة محطمة ، بدأ بلم اشلائها ، ثم اغراه نجاحه ، بان يطمع فى لم شمل اوربا كلها ٠ لقد " تصور فرنسا المستقبل ، سنة ١٧٩٧ ، الامة العظمى ، القادرة على حكم اوربا كلها ٠ وبعد بضع سنوات من توليه الحكم ، كان اكثر تحديدا حين قال : ان المجتمع الاوربى يجب ان يتجدد ، ويجب على اسمى قوة فيه ان تحكم القوى الاخرى ، وتجبرها على ان تعيش فى سلام مع بعضها البعض ٠ وفرنسا هى خير من يستطيع ان يقوم بهذا الدور فى اوربا ٠

وكان يبرر هذا بقوله : لقد وصلت لا الى عرش لويس الرابع عشر ، بل الى عرش شارلمان " [٧] ٠

وهكذا ادى نابليون الى خلق فكرة [الوطنية] ومفهوم [القومية] ، وكانت الثورة الفرنسية ، هى السبب فى ان حل " التعصب الوطنى ، محل التعصب الدينى ، الذى كان سائدا فى القرن السابع عشر " ٠ " وكان من اثر هذا ان اسست الاخلاق على نفس الاساس السياسى " ، فقد اصبحت " اخلاقا قومية ، دعا اليها ميكيافيللى وهوبز واتباعهما " [٨] ، وبدا هذا التعصب الوطنى فى فرنسا ، التى ارادت ، تحت حكم نابليون،ان [تلتهم] بلاد اوربا ، فانتقلت الفكرة الى بلاد اوربا الاخرى ، دفاعا عن نفسها ٠٠٠ وخاصة جارتيها انجلترا والمانيا ، فكان ذلك الصراع الدامى الطويل ، بين فرنسا وانجلترا من جانب ، وبين فرنسا والمانيا من جانب اخر ، وقد راينا صورة من هذا الصراع ، فى حرب المائة عام ضد انجلترا [٩] ، التى دفعت برئيس وزراء بريطانيا ، الى ان يرى ، ان " مملكة بريطانيا العظمى ، والجمهورية الفرنسية ، لايمكن ان يعيشا معا "[١٠] ، كما راينا صورة من هذا الصراع ضد المانيا ، عند حديثنا عن [الايديولوجيا والتربية فى المانيا] ، فى الفصل الاول ٠

أولا : الفـــكرة الشيوعيـــة

من هذا المنطق - منطق النظام ، كرد فعل للفوضى والغوغائية ، بدات

الفكرة الشيوعية على يد افلاطون ، قبل الميلاد بقرون ، ثم عادت الى الظهور مرة ثانية ، على يد سير توماس مور ، ثم تطورت على يد هوبز Hobbes وهارنجتن Harngton فى انجلترا ، بعد حوالى عشرين قرنا من افلاطون ، فى ظروف شبيهة بتلك الظروف ، التى ولدت فيها ولادتها الاولى . وفى جو التهديدات المستمرة ، من جانب القوى الطامعة ، خاصة بعد الثورة الفرنسية ، نمت الفكرة وتبلورت ، خاصة فى المانيا ، حيث " ينظر المؤرخون عادة الى المانيا ، ممثلة فى كانط وفيشته وشيلنج وهيجل ، على انها نظرية الثورة الفرنسية " ، حيث " ان هؤلاء الفلاسفة ، رغم اشفاقهم من الارهاب ، رحبوا بالثورة الفرنسية ، ودعوا الى عهد جديد ، وتحمسوا لتنظيم الدولة والمجتمع على اساس عقلى ، من اجل حماية حريات الفرد ومصالحة" [١١] .

وفى جو القلق الذى ساد اوربا فى نهاية القرن التاسع عشر ، ظهرت اخر نظرية شيوعية ، على يد كارل ماركس Carl Marx [١٨١٨ - ١٨٨٣] ، وفردريك انجلز F. Engels [١٨٢٠ - ١٨٩٥] ، فلقد ظل الاثنان يعملان " فى اتفاق تام اربعين سنة ، لبلورة النظرية العلمية الاشتراكية " [١٢] .

وهكذا نجد ان الشيوعية او الاشتراكية ، " هى اثر مباشر ، للنظام [الرأسمالى] الحديث " [١٣] ، ونجد " الماركسية مدينة للغرب فى فكرها ... فان ماركس لم يأت بجديد ، وانما من التلفيق بين ما قاله هيجل ، وما قاله فيورباخ ، اقام فلسفته " ، على اساس " مادية [فيورباخ] ، وجدلية [هيجل] " [١٤] .

غير ان الفكرة الشيوعية ، ظلت فكرة نظرية خيالية حالمة ، كما كانت منذ نشأتها على يد افلاطون ، حتى جاء ف . أ . لينين V.I. Lenin [١٨٧٠ - ١٩٢٤] ، فاستطاع بلورة تعاليم ماركس وانجلز ، وتطبيقها فى الاتحاد السوفيتى ، بعد الثورة البلشفية سنة ١٩١٧ ومنذ ذلك اليوم اصبح يطلق على الشيوعية - كما راينا عند حديثنا عن العوامل الاقتصادية - اسم [الاشتراكية الحديثة] ، تمييزا لها عن الاشتراكيات السابقة ، ابتداء من افلاطون ، او [الاشتراكية المتطرفة] ، بما تقوم

عليه من تطرف فى اعطاء السلطات للدولة على حساب الافراد ، او [الاشتراكية الماركسية] ، نسبة الى ماركس ، مصمم تعاليمها التى طبقت فى الاتحاد السوفيتى بعد ثورة البلاشفة ، او [الماركسية اللينينية] ، نسبة الى ماركس المصمم ، ولينين المنفذ ، او [الشيوعية] ، بوصفها تضم كل الافكار الشيوعية السابقة وتبلورها ، او [الاشتراكية العلمية]٠

وكان ماركس وانجلز ، فى نظريتهما الشيوعية التى وضعاها ، والتى هذبها لينين من بعدهما ، وطبقها فى الاتحاد السوفيتى - متأثرين بظروف القلق والضياع ، الذى سيطر على الفلسفة الاوربية فى نهاية القرن التاسع عشر، نتيجة لافلاس الفكر البورجوازى ، وعجزه عن خلق فلسفة جديدة ، تستطيع مجابهة الحياة الجديدة ، التى خلقتها الثورة الصناعية فى اوربا ٠ كما كانا متأثرين بكل الفلاسفة الاشتراكيين او الشيوعيين الذين سبقوهما ، وعلى رأسهم الفيلسوف الالمانى هيجل Hegel [١٧٧٠ - ١٨٣١] ، صاحب الفلسفة الجدلية ، التى ظهرت فى بروسيا بين عام ١٨١٥ وثورة عام ١٨٤٨ ، والتى ترى ان " الدولة هى:[اله يمشى فى الارض]،وان الدولة اعظم من عهودها،وان الحق يجب ان يدعم بالقوة،بل ان الحق هو القوة" [٥]٠

بيد ان ماركس لم يقف من آراءاستاذه هيجل موقف التأييد على طول الخط ، بل كثيرا ما رد عليه وعارضه ، تماما كما رد ارسطو على استاذه افلاطون ٠ مثال ذلك ان هيجل كان يرى ان [الافكار] اهم من [الاشياء]، وان [الحقيقة] هى المثالية المجردة ، ومن ثم فان المثاليات ، كالقومية ، تخلق مؤسسات ، كالدولة ٠ اما ماركس ، فقد بنى فلسفته على المادية ، التى ترى [الاشياء] اهم من [الافكار] ، وترى المؤسسات ، كالدولة ، هى التى تخلق المثاليات ، كالعدالة وتكافؤ الفرص ٠

ومن ثم بنى فلسفته على اساس [الثورة] على النظم القائمة للسيطرة عليها ، ومن خلال سيطرته عليها يمكن القضاء على مفاسدها ، ليخلق [مثالياته] فيها بعد ذلك ٠

ورغم ذلك ، فقد كان ماركس متأثرا تاثيرا كبيرا باستاذه هيجل ، ورغم رده عليه ،ومعارضته احيانا،ولذلك سميت فلسفته[بالمادية الجدلية]،

فالتفسير المادى للحياة هو صلب فلسفته ، والجدلية تعنى ارتباط هذا التفسير المادى ، بفلسفة هيجل ، او بمنهجه الجدلى ، ولذلك " فمن غير هيجل ، يستحيل تصور ماركس " [١٦].

ورغم تاثر ماركس بالفلاسفة الذين سبقوه ، وخاصة هيجل ، فقد تفوق عليهم جميعا ، بما توفر له من ذكاء خارق ، وشخصية منظمة ، وعلم واسع ، وقدرة على الجمع والتحليل والاستنتاج ، فقد " اخذ شرائح كثيرة من النسيج الانسانى ، ونسجها معا : الطبقات الاجتماعية ، السلوك الاقتصادى.. " ، " ووضعها كلها على لوحة كبيرة ، انحدرت من اعماق الماضى ، الى افاق بعيدة فى المستقبل " ، ولذلك " كان الرجل الوحيد ، الذى قدم تفسيرا كاملا ، متكاملا لدرجة كبيرة ، مع التجربة الانسانية " [١٧].

وكان بالاضافة الى ذلك ، " على جانب كبير من المعرفة ، وكانت اهدافه هى اهداف رجل ثورى ، ولكن ادواته ووسائله كانت ادوات العالم " [١٨] ، ولذلك تضمن عمله " قوة اقناع ، كانت اعظم بكثير من اى من الاشتراكيين الذين سبقوه" [١٩].

وزاد من قوة اقناعه ، انه قدم لنا نظريته ، وقد استمد عناصرها من الواقع ، لا من حلم يحلم به ، بعيدا عن هذا الواقع ، كما فعل الفلاسفة السابقون ، فنظريته كانت " مستمدة من طبيعة الاشياء ، او من دراسة التاريخ وملاحظة الواقع " ، وهى " وليدة النظام الرأسمالى الحاضر " ، بينما كانت نظريات السابقين عليه " مستمدة من فكرة العدالة والمساواة والاخاء فى النظام الاجتماعى، فالقائلون بها يريدون ان يبنوا نظاما اجتماعيا جديدا " [٢٠].

اى ان نظرية كارل ماركس استمدت نجاحها من انها كانت استجابة طبيعية لظروف الحياة فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر ، وانها بنيت " فى اطار الظروف الاقتصادية والاجتماعية ، والمناخ الفكرى العام ، الذى دعا الى تنظيم الحياة الاجتماعية تنظيما جديدا ، بعد ان افلس الفكر البورجوازى،وتناقضت تقاليده فى البلاد المختلفة ، وقصر عن ان يبرز فى نظرية علمية موحدة ، تفسر الحقائق التاريخية المتجددة ،وتقوم الصراع فى

ضوء التبادلات التي طرات على طبيعة العلاقات الاجتماعية ، فى عصر ازدهار الرأسمالية والصناعية ، دون الانصراف الى الغيبيات والافكار المجردة " [٢١]٠

ومما تجدر الاشارة اليه ، ان [الفكرة الشيوعية] قد اتخذت لها على يد ماركس شكلين ، كان الشكل الاول منهما هو ذلك الذى ظهر فى [البيان الشيوعى] Communist Manif sto ، الذى سبق ثورات ١٨٤٨ فى أوربا ، وكان من اسباب اشتعالها ، وكان الشكل الثانى هو ذلك الذى ظهر فى الجزء الاول من كتاب [رأس المال] ، والذى استفاد فيه بأسباب فشل تلك الثورات ، فادخل التعديلات المناسبة ، التى راى ادخالها على [البيان الشيوعى] ٠

وقد تنبأ كارل ماركس،فى البيان الشيوعى سنة ١٨٤٨،"بان اول البلاد التى ستقود الثورة الشيوعية هى[المانيا]" ، ثم كتب"فى مايو سنة ١٨٤٩ قائلا:[ان الجمهورية الحمراء تبزغ فى سماء باريس]" [٢٢]٠

ولكن الجمهورية الحمراء لم تبزغ فى اى منهما ٠٠ وانما بزغت بعيدا هناك ٠٠ فى روسيا ٠

لقد انتقل ماركس الى لندن،بعد ان"تحطمت ثورات سنة ١٨٤٨" ،"ليقضى بقية حياته فى تهذيب المذاهب ، التى رسم صورتها العامة فى [البيان الشيوعى] ، ودعمها " ٠ " وفى عام ١٨٦٧ ، نشر الجزء الاول من كتابه [رأس المال] ، ثم قام انجلز باصدار الجزأين الثانى والثالث ، فى عامى ١٨٨٥ و ١٨٩٥ على التوالى ، بعد موت المؤلف ، ويتضمن المجلد الاول جوهر تعاليم ماركس " [٢٣] ، ولذلك كثيرا ما يغفل اسم انجلز فى نسبة الشيوعية الى فلاسفتها ، فيطلق عليها اسم[الماركسية] ، أو [الماركسية اللينينية] ، اى تنسب الى ماركس وحده ، او الى ماركس ولينين ، بوصف لينين هو مطبقها فى الاتحاد السوفيتى ٠

وكان جوهر التعديل ، الذى ادخله ماركس على تعاليمه الاولى - كما ظهرت فى [البيان الشيوعى] - والذى عكف عليه ما يقرب من عشرين عاما [من ١٨٤٨ - ١٨٦٧] ، قبل ان يظهر لنا فى الجزء الاول من [

رأس المال] - هو استحالة تحقيق ذلك المجتمع الشيوعى - المثالى - فى نظره الا بالثورة ، وذلك لان طبقة البروليتاريا [الطبقة العاملة] لان تستطيع ان تحصل على مكاسبها فى ظل النظام الرأسمالى ، ومن ثم كان لابد من ثورة البروليتاريا ، لتستولى على السلطة فى كل بلد ، وباستيلائها على السلطة ، تستطيع ان تنقل هذا المجتمع من مجرد النظرية ، الى حيز التطبيق .

وكان هذا التعديل هو الذى سار عليه البلاشفة فى الاتحاد السوفيتى ، بعد نصف قرن من صدور الجزء الاول من [رأس المال] [سنة ١٩١٧] ، وسار عليه الشيوعيون فى الصين الشعبية سنة ١٩٤٩ ، ولازال الشيوعيون يسيرون عليه ، فى كل بلد من البلاد .

ومنذ سيطر البلاشفة على السلطة فى الاتحاد السوفيتى سنة ١٩١٧ ، لينقلوا الى حيز التطبيق ، جوهر تعاليم ماركس وانجلز ، بدات الفكرة الشيوعية الحديثة تتخذ لها شكلا واضحا - حدده لها لينين ، الذى اشرف على تنفيذها فى الاتحاد السوفيتى .

-٥

والفكرة - او الايديولوجيا - الشيوعية ، التى طبقت فى الاتحاد السوفيتى بعد ثورته ، والتى اشتهرت باسم الماركسية - اللينينية ، نسبة الى مخططها ماركس، ومنفذها لينين ، فكرة اقتصادية اساسا ، تقوم على اساس التنمية المادية ، بتنمية ادوات الانتاج وتطويرها ، على اساس انه اذا تغيرت ادوات الانتاج ، " فان كل ظروف الحياة الاجتماعية والسياسية سوف تتغير بالضرورة " [٢٤].

ولم تكن تلك التنمية المادية لتحدث ، دون قيام الدولة بوظيفتها القيادية ، فتوضع كل ادوات الانتاج تحت سيطرتها ، لتتولى هى التخطيط والتنظيم ، والتوجيه والتنفيذ ، فى حزم ، حتى تتحقق تلك التنمية ، التى تعود على جميع افراد المجتمع بالخير .

ولذلك اعلن لينين - بمجرد توليه السلطة سنة ١٩١٧ - " ديكتاتورية الطبقة العاملة Dictatorship of Proletariat ، و " ذكر

ان الدكتاتورية معناها [السلطة اللانهائية] ، التى تستند على القوة ، لا على القانون] " ، و " اعلن فى ابريل ١٩١٨ بانه لا يوجد تعارض ما ، بين المبادىء الديمقراطية السوفيتية ، ومبدا السلطات الديكتاتورية ، التى يتولاها بعض الافراد " [٢٥] ، الذين تعتمد عليهم الدولة ، فى بسط نفوذها ، لتحقيق مخططاتها ، وتنفيذ اهدافها ·

وكانت وجهة نظر لينين هى انه " اذا كان القيصر قد تمكن من حكم روسيا بمائة وثلاثين الفا من افراد الطبقة الارستقراطية ، فان البلاشفة يمكنهم ان يفعلوا ذلك ، بمائتين واربعين الفا من البلاشفة " [٢٦] ، واعضاء الحزب الشيوعى ، الذى كونه فى فترة كفاحه قبل الثورة ، والذى فجر به الثورة فى اكتوبر ١٩١٧، والذى كان اعضاؤه من قلب الجماهير الروسية العريضة ، ومن ثم كانوا اقدر على الاحساس بنبض هذه الجماهير [٢٧]·

ثانيا : الشيوعية والتربية

يرى لينين انه " كلما كانت الدولة البورجوازية اكثر ثقافة ، كانت ايضا اكثر دهاء ، فى ادعائها زورا وبهتانا ، ان المدرسة يمكن ان تبقى خارج دائرة السياسة ، تخدم المجتمع بوجه عام " . ثم يقول " ان المدرسة فى مثل هذه الدولة قد استحالت كلها فعلا الى سلاح ، يستخدم لسيطرة الطبقة البورجوازية ، فقد طبعت بطابع الروح البورجوازية ، وكان هدفها هو ان تزود الرأسماليين بالاذلاء المستضعفين ، والعمال الاكفاء ، ولهذا نقول : ان واجبنا فى ميدان التربية ، هو ان نكافح ايضا للقضاء على البورجوازية ، ونحن نعلن بصراحة ، ان القول بوجود المدرسة خارج دائرة الحياة ، وخارج دائرة السياسة ، هو عين الكذب والرياء "[٢٨].

ومن هنا كان لينين على وعى بارتباط الايديولوجيا بالتربية فى المجتمعات الرأسمالية ، وكان هذا منطقه فى ضرورة ارتباطها بالتربية فى مجتمعة الشيوعى.

واذا كانت الشيوعية تقوم على افكار ومبادىء ، مناقضة تماما للافكار والمبادىء التى تقوم عليها الحياة فى المجتمعات الاخرى ، فان التربية - والتربية المستمرة ، المقصودة او الموجهة - تكون الزم لها ، ولذلك استخدم الشيوعيون " جميع المعاهد والعمليات التربوية ، لبناء مجتمع مثالى ، وتبديل الطبيعة البشرية ، توجهها اقلية ثورية ، متيقظة صارمة ، لا تعرف الرحمة ، [متفوقة من الناحيتين الاخلاقية والعقلية] ، وهى اللجنة المركزية للحزب الشيوعى فى الاتحاد السوفيتى "[٢٩] ، كما كان فهمهم للتربية فهما واسعا ، لا يقفون بها عند حد المدرسة ، بل يتعدون المدرسة الى المؤسسات الاخرى ، التى تساهم فى تشكيل [ايديولوجيا] الافراد والمجتمعات ، شان المدرسة فى ذلك شان " الراديو والتليفزيون والمسرح والسنما والصحف ، وحتى المجلات الفكاهية والاوبرا والباليه والمتاحف والسراكى . فكل ما من شانه التاثير على عقلية الطفل، موضوع تحت رقابة

الدولة "[٣٠].

ويتفق الدارسون ، على ان الشيوعيين ، اكثر الناس اهتماما بالتعليم على الاطلاق ، فهاربيسون ومايرز يريان انه فيما يتصل بالانفاق على التعليم منسوبا الى الدخل القومى ، " سجل الاتحاد السوفيتى اعلى رقم ، اذ وصلت النسبة فيه الى ١ر٧٪ وان كانت تشمل الانفاق على التنمية الثقافية والعلمية ، الى جانب التعليم " [٣١] - كما سبق ، كما يرى جورج كاونتس ، ان البلاشفة قد تفوقوا فى نظرتهم الى التعليم ، " على زعماء اى مجتمع اخر على ظهر الارض ، ولا تقل عنايتهم الشديدة باساليب التعليم ، ومحتويات البرامج المعدة لتشكيل عقول الشباب و [الكبار] ، عن عنايتهم بعتاد قواتهم المسلحة ، او بنظامهم الاقتصادى ، لانهم يرون ان التربية [سلاح بتار] فى [قضية الشيوعية] . ولولا ما انشأه البلاشفة من هيئات تعليمية واسعة النطاق ، لما كان لهم من القوة فى العالم ، ما يستمتعون به اليوم " [٣٢].

وللتربية فى المجتمع الشيوعى هدف مزدوج ، فهى - من ناحية - وسيلة الدولة للتنمية [الايديولوجية] ، وهى - من ناحية اخرى - وسيلة الدولة للحصول على القوى البشرية اللازمة لتحقيق [التنمية المادية] - مدار الفكرة الشيوعية وهدفها .

فمن حيث اتخاذ التربية وسيلة لتحقيق التنمية الايديولوجية ، نجد الدولة - والحزب الشيوعى - تسيطر على كل المؤسسات التربوية ، النظامية ، وغير النظامية ، لبث [العقيدة] الشيوعية فى النفوس - نفوس الصغار ونفوس الكبار، ولذلك كان مما لفت نظر جورج كاونتس فى دراسته للمجتمع السوفيتى ، انه " ما من دولة فى التاريخ ، اللهم الا الدول الدينية ، قد اظهرت من الاخلاص لتعاليم زعمائها وانبيائها ، مثل ما اظهره البلاشفة لزعمائهم .

ذلك ان العقيد الشيوعية تقرر ان الماركسية - اللينينية تراث لا يستطاع تقدير قيمته ، لانها هى التى قادت البلاشفة الى النصر فى عام ١٩١٧ ، والى اقامة [ديكتاتورية البروليتاريات] ، وهى التى تضع الاسس

النظرية للمجتمع السوفيتي ، وتكشف عن القوانين العالمية الخاصة بالتطور الاجتماعي ، وتوضح كل الخطط والمناهج ، وتضمن النجاح في داخل البلاد وخارجها ، وتهدى الى الطريق المؤدى من الرأسمالية الى الاشتراكية ، وتحقق النجاح النهائي للشيوعية في جميع انحاء العالم ·

فهي والحالة هذه [علم العلوم] ، و [الحقيقة تتراءى للجماهير الكادحة ، في جميع انحاء الارض] [٣٣]·

ولذلك نجد " التربية في المجتمع الشيوعي " " تحت سيطرة الدولة · والدولة - بكل مؤسساتها - تحت سيطرة الحزب الشيوعي " [٣٤]·

ومن حيث اتخاذ التربية وسيلة لتحقيق التنمية المادية ، " نظر [ماركس] الى التكنولوجيا على انها القوة الكبرى في التاريخ ، لكن الفكر هو الذى يخلق التكنولوجيا " [٣٥] ، ومن هنا كان الربط الماهر والذكي والواعي ، بين المؤسسات في المجتمع الشيوعي ، وبين معاهد التعليم ، ولذلك يلاحظ هاربيسون ومايرز أن " المفكرين الثوريين ، الذين فكروا في ايديولوجية البلاد الشيوعية ، كانت لديهم استراتيجية واضحة لتنمية الموارد البشرية " ، وان " الانسان في هذه المجتمعات ، لا ينمو الا ليخدم الدولة ، لا ليخدم اغراضا خاصة " ، وان " التعليم يميل الى ان يكون وظيفيا ومتخصصا " ، وان " للتعليم العلمي والتكنيكي اولوية تامة ، ربما كانت اعلى منها في اى نوع اخر من المجتمعات"[٣٦]·

ونتيجة لاتخاذ التعليم وسيلة للتنمية المادية ، نجد ارتباط مؤسسات التعليم بمؤسسات المجتمع ، والتخطيط الحازم للتعليم ، في خط يوازى التخطيط للتنمية المادية والاجتماعية ، ونجد [التنمية العلمية] مدى الحياة، للعاملين في المؤسسات والمرافق المختلفة ، ونجد ابواب التعليم كلها ، ابتداء من التعليم الابتدائي ، وحتى التعليم الجامعي والعالي ، مفتوحة الابواب لكل الراغبين في مواصلة تعليمهم ·

ويقوم التعليم في المجتمع الشيوعي على اربعة مبادىء رئيسية :

" اولها مبدأ اللاطبقية · وهم يعتبرون المدرسة سلاحا قويا لبناء مجتمع بدون طبقات اجتماعية ، وقد محوا كل ما يوحى بوجود فروق طبقية ،

من مناهج المدارس ، على اختلاف انواعها ٠

والمبدأ الثانى هو مساواة الجنسين فى فرص التعليم " ٠

" اما المبدأ الثالث ، فهو مساواة الاجناس والقوميات المختلفة ، بعضها بالبعض الاخر ، فلا فرق بين الروس او الاوكرانيين او اليهود او القوازق ، او اية جماعة قومية " ٠

" اما المبدأ الرابع ، فهو محو اثر الدين ، بمختلف انواعه ، من المدارس ، وتنمية النظرة المادية - الالحادية - العلمية - Materialistic-Atheistic-Scientific ، نحو الكون ، ونحو التاريخ الانسانى ، فى ابناء الجيل "[٣٧]٠

وينظر الشيوعيون الى الدين على انه [مخدر] للشعوب ، وعلى انه وسيلة الرأسماليين للسيطرة على العمال الكادحين [٣٨] ، ولذلك فانهم يعلنون الحرب عليه فى برامج التعليم ، كما انهم يسمحون بحرية[الدعاية ضد الدين] ، ويحرمون [الدعاية الدينية] ، ويعملون على " قصر الدين على اعمال العبادات ، والقيام بالطقوس ، واستبعاد اى تعاليم او مواعظ ، قد تؤثر فى الحياة السياسية والاجتماعية للمجتمع ، فهناك [ايمان شخصى] ، ولكن من غير المسموح به ، ان يترجم هذا الايمان الى اعمال لا تميل اليها الشيوعية السوفيتية"[٣٩] ، وذلك حتى ياتى ذلك اليوم ، الذى لا يكون للدين فيه اى تأثير ، على الايديولوجيا الفردية والجماعية ، فى المجتمع الشيوعى ٠

ثالثا : السمات العامة للتعليم فى المجتمع الشيوعى

تعد الماركسية - اللينينية هى الاساس الايديولوجى ، الذى يدور حوله التعليم فى المجتمع الشيوعى المعاصر ٠

واذا كانت الفكرة الرأسمالية فكرة [سياسية] فى اساسها ، تتلخص فى [تحرير] الانسان ، واطلاق طاقاته المبدعة ، فان الفكرة الشيوعية ،

او الماركسية - اللينينية ، فكرة [اقتصادية] فى اساسها ، تتلخص فى تحقيق [التنمية المادية] تمهيدا لتغيير المجتمع الشيوعى ، ثم المجتمع العالمى .

والتنمية المادية فى الماركسية - اللينينية ، لا تتحقق الا فى اطار ايديولوجى ، تتحدد فيه الوظائف الملقاة على الفرد وعلى الدولة ، ومن ثم كانت الماركسية - اللينينية تتحدث - فى تصوراتها الاقتصادية - عن تصور جديد للمجتمع وللحياة فيه ، تتحقق تلك التنمية المادية فى اطاره .

واذا كانت الماركسية - اللينينية لم تشر الى التربية ، من قريب او من بعيد ، فانها ، من خلال تصورها الجديد للمجتمع ، وللحياة فيه ، كان لها صداها فى الفكر السياسى ، كما كان لها صداها فى الفكر الاجتماعى ، وكان لها - نتيجة لذلك - صداها فى الفكر التربوى .

فمن خلال تصور الفرد وتصور المجتمع ، يمكن ان تتحدد وظيفة التربية ، والاعباء الملقاة عليها ، فمن " الطبيعى ان تكون نقطة الانطلاق فى دراسة التربية السوفيتية ، هى اراء ماركس [١٨١٨ - ١٨٨٣] وانجلز [١٨٢٠ - ١٨٩٥] ، ولينين [١٨٧٠ - ١٩٢٤] ، فقد وضعت اراؤهم فى هذا المجال ، الاحجار الاولى ، التى حددت ، والتى قام عليها صرح التربية السوفيتية "[٤٠] - ثم التربية الشيوعية كلها ، فيما بعد .

وفى اطار هذا التصور الفكرى للفرد والمجتمع ، قام جهد رجال التربية السوفيت ، وعلى رأسهم كروبسكايا [١٨٦٩ - ١٩٣٩] ، زوجة لينين وشريكة كفاحه ، وصاحبة كتاب [التعليم القومى والديمقراطية] ، الذى يعتبر " من اهم وثائق التربية السوفيتية ، ومصادرها النظرية ، فهو اول كتاب ماركسى فى التربية ، يعالج موضوع [المدرسة العلم - عملية] ، ويخطط لما ينبغى ان تكون عليه المدرسة الروسية بعد الثورة ، كما يتتبع ظهور وتطور فكرة الجمع بين التعليم والعمل الانتاجى " [٤١].

وقد كتبت كروبسكايا هذا الكتاب سنة ١٩١٥ ، قبل الثورة ، ولكنه لم ينشر الا سنة ١٩١٧ بعد الثورة ، واشرفت على تنفيذ ما ورد به من فكر تربوى ، فى اثناء " عملها سنوات طويلة ، فى وظائف مسئولة متعددة

، فى قوميسارية التعليم ، بعد ثورة اكتوبر " [٤٢]٠

وبجانب كروبسكايا ، ظهر مفكرون تربويون شيوعيون اخرون ، من امثال مكارنكو Makarenko [١٨٨٨ - ١٩٣٩] وغيره من رجال التربية السوفيت ، الذين ساهموا فى خلق [نظرية تربوية شيوعية] ، تعد للحياة فى المجتمع الشيوعى ، كما تصوره ماركس وانجلز اقتصاديا - طبقت اول الامر فى الاتحاد السوفيتى ، ومنه انتقلت الى انحاء العالم الشيوعى الاخرى ٠

وقد استمرت هذه النظرية التربوية الشيوعية اكثر من اربعين سنة [من سنة ١٩١٧ ، حيث الثورة البلشفية ، حتى سنة ١٩٥٨ ، حيث اصلاحات خروشوف ، كما سنرى عند حديثنا عن الاتحاد السوفيتى] - فى طور من اطوار التغيير والتعديل والتبديل ، قبل ان تتبلور وتتضح معالمها ، وتصير بحق [نظرية تربوية] ، واضحة المعالم ٠

ومن الاتحاد السوفيتى ، انتقلت هذه النظرية التربوية الشيوعية ، الى البلاد الشيوعية الاخرى ، بعد الحرب العالمية الثانية [بعد سنة ١٩٤٥]،" ومن ثم كان التفسير السوفيتى للماركسية ، فى النواحى التعليمية ، هو ما اعتنقته تلك الدول ، وتلاءمت معه ٠ ولما كان ذلك التفسير ، قد حمل فى طياته ، بعضا من اثار التراث الروسى القديم ، كان تعليما سوفيتيا روسياً " [٤٣] ، سرعان ما بدات نظم التعليم فى هذه البلاد ، تتحرر مما به من طابع سوفيتى محلى ، لياخذ طابعا خالصا ، يتفق مع الظروف الخاصة بكل بلد من هذه البلاد ، فى ظل الماركسية - اللينينية ٠

ورغم ذلك ، فان الاساس الايديولوجى : الذى يربط بين نظم التعليم فى هذه البلاد الشيوعية ، واحد ، ولذلك نجد - رغم الاعتبارات المحلية التى تفرق بين التعليم فى هذه البلاد الشيوعية - كثيرا من السمات العامة للتعليم بها ، نتيجة للايديولوجيا الشيوعية ، التى تجمع بينها ، وهى ايديولوجيا ، تقوم على التوحيد بين المجتمعات ، اكثر مما تقوم على تحقيق فرديتها ، كما هو الحال فى الايديولوجيا الرأسمالية ٠

ونتيجة لذلك ، نجد للتعليم فى هذه البلاد سمات عامة ، تكاد ان تجعل من نظم التعليم المختلفة فى البلاد الشيوعية - رغم الفروق المحلية

بينها - نظاما تعليميا واحد [٤٤] ، وهذه السمات العامة هى :

١- سيطرة الدولة والحزب الشيوعى على التعليم : وهذه السيطرة سيطرة حازمة ، لا تعرف التنوع او المرونة ، شأنها فى ذلك شأن سيطرة الدولة على التعليم ، فى اى بلد استبدادى او ديكتاتورى .

وهذه السيطرة الشيوعية على التعليم ، جزء من سيطرتها على كل المرافق بالبلاد ، تمكينا للدولة من ان تخطط وتنفذ ، وتحقق التقدم الذى تنشده ، والذى يعود بالخير ، على المواطنين جميعا .

وهذه السيطرة الشيوعية على التعليم وغيره من المرافق ، هى جوهر الماركسية - اللينينية ، وهى تعنى - فى نظر لينين صراحة - الحكم الفردى أو " الادارة الفردية " ، التى تؤمن " بصورة افضل ، اكفأ استخدام للقدرات البشرية ، والتحقق بشكل عملى ، وليس شفاهيا ، من العمل الذى انجز " [٤٥].

ولذلك تترجم هذه [الادارة الفردية] الشيوعية فى مجال التعليم ، فنجده موضوعا تحت سيطرة الدولة واشرافها ، تديره بحزم ، مع غيره من مرافق البلاد ، وتوجه شئونه ، وتحدد مناهجه وبرامجه ، ومحتويات تلك المناهج والبرامج ، وتنظم العمل بالمؤسسات التعليمية ، كما تشرف - بحزم ايضا - على تنفيذ سياسات التعليم ، وتنظم العمل بالمدارس ، بشكل يخلق " درجه كبيرة من التوحيد ، فى النظرية والتطبيق ، تلفت النظر " [٤٦] ، حيث تقوم كل مدرسة فى المجتمع الشيوعى فى سياستها التعليمية ، وفى كل صغيرة وكبيرة ، تتصل بالعمل المدرسى ، بالتنفيذ الحازم الدقيق الصارم " لما تصدر السلطات المركزية والحزب الشيوعى من اوامر وتعليمات ، لا يجوز مخالفتها او الحيدة عنها ، مهما كانت الظروف ، الا باذن من هاتين السلطتين"، " فكل ما يتصل بالعملية التربوية ، من اهداف ، ووسائل لتحقيق هذه الاهداف ، تضعه السلطات العليا ، وعلى المدارس ، ان تخضع له ، وتسير وفقه " [٤٧].

ولذلك يلفت نظر كاندل ، فى نظام التربية الشيوعى ، ما للكتاب المدرسى من منزلة واهمية فيه ، فهو يعد " الوسيلة الرئيسية للتعليم ،

حيث يلعب دورا رئيسيا فى التربية الشيوعية " [٤٨] ، وحيث لا يستطيع المدرس ان يحيد عنه ، او ينحرف عما كتب فيه .

والادارة التعليمية فى المجتمع الشيوعى تتسلسل بشكل هرمى ، نجد فيه الحزب الشيوعى - على القمة - يتخذ كل القرارات ، ويحدد كل السياسات ، المتعلقة بالتعليم وغيره من المرافق ، لتأخذ منه كل وزارة ما يخصها من هذه القرارات ، لتنفيذها تنفيذا حرفيا دقيقا .

وتأخذ الوزارات المركزية المشرفة على التعليم هذه القرارات ، وتحولها الى سياسات تعليمية ، تصدر بها قرارات ، الى السلطات التعليمية المحلية الاقل منها ، وهكذا ، حتى تصل تلك القرارات الى المدارس ، فتنفذها تنفيذا حرفيا دقيقا ايضا ، بشكل يضمن التوحيد ، ولا يسمح بأى قدر من التنوع او المرونة .

ولكى تضمن السلطات الشيوعية ذلك ، فان الحزب الشيوعى " يضع ممثلا للحزب فى كل وحدة تعليمية ، صغيرة كانت او كبيرة ، للتأكد من ان سياسة الدولة ، وسياسة الحزب ، تنفذان بكل دقة ، ويكلف هؤلاء الممثلون بالتاكد من ان الفلسفة الشيوعية تسود البرامج والتنظيمات المختلفة " [٤٩] . كما يقوم البوليس السياسى بدور كبير فى هذا المجال ، ليتأكد " من ولاء المشتغلين بالادارة التعليمية والمدرسية ، وكل المدرسين والتلاميذ ، وغيرهم ممن يتصل بالتعليم ، كبيرا كان ام صغيرا ، للنظام الشيوعى " [٥٠] .

ويقابل هذه السيطرة الحكومية والحزبية على شئون التعليم ، اضطلاع الدولة بمسئولية تمويله ، بمختلف انواعه ومراحله ، فالتعليم فى المجتمع الشيوعى مجانى ، مهما قدم من خدمات تعليمية ، بل ان المتفوقين من الطلاب ، خاصة فى مرحلة التعليم العالى والجامعى ، كثيرا ما يحصلون على مرتب ، يستغنون به عن العمل ، حتى يتفرغوا للدراسة ويستفيدون من برامج التعليم التى تقدم .

٢- التنمية الايديولوجية المستمرة : وذلك لغرس الماركسية - اللينينية فى النفوس ، وتنمية هذا الغرس حتى يصير اصيلا فيها ، لايتزعزع

ولا يهتز ، وذلك لان الماركسية - اللينينية هى الاساس النظرى ، الذى تقوم عليه الحياة فى هذا المجتمع ، ومن ثم كانت هى [علم العلوم] ، اى العلم الذى يفسر كل العلوم الاخرى ، والذى فى ضوئه يكون للتاريخ والجغرافيا والادب ، واللغة والرياضيات والعلوم وغيرها ، معنى ، وبدونه تكون هذه العلوم وسيلة تسيطر بها البورجوازية على الجماهير الكادحة ، كما هو الحال فى المجتمعات الرأسمالية ، ويتحول المجتمع من مجتمع مثالى [نظيف] ، الى مجتمع بورجوازى [استغلالى] .

ولذلك تدخل الماركسية - اللينينية فى برامج التعليم بطريقة مباشرة وبطريقة غير مباشرة ، ابتداء من السنوات الاولى للتعليم ، وحتى نهاية مراحل التعليم ، كما تستمر مدى الحياة ، من خلال برامج الاذاعة والتليفزيون ، وما تكتبه الصحف ، وما يقدمه حتى السيرك ، وما يعرض حتى فى المتاحف ، ومن خلال البرامج التدريبية المستمرة - السياسية وغير السياسية ، التى تقدم للعاملين فى المجتمع ، ومن خلال منظمات الشباب والحزب الشيوعى .

وليس معنى ذلك ، ان الماركسية - اللينينية ، تدرس - كنظرية - فى السنوات الاولى فى التعليم ، وانما هى تستغل كل المواد للتمهيد لها ، فموضوعات القراءة فى السنوات الاولى ، يمكن ان تدور موضوعاتها حول التعاون والصراع ضد المستغلين ، وحول اهمية الدولة لسعادة الفرد . وما يقال عن القراءة ، يمكن ان يقال عن الجغرافيا والتاريخ وغيرهما . ويكون ذلك كله تمهيدا لتدريس الماركسية - اللينينية - كنظرية - فى التعليم العالى والجامعى .

اى ان الاساس الايديولوجى للحياة فى المجتمع الشيوعى ، يقدم للاطفال منذ السنوات المدرسية الاولى بما يتفق ومراحل نموهم ، سواء فى المدرسة ، وفى المنظمات المدرسية وغير المدرسية ، التى يحتكون بها ، ومن خلال برامج النشاط ، المدرسى وغير المدرسى - التى يشتركون فيها .

فالجهاز التعليمى فى المجتمع الشيوعى ، ليس قاصرا على المدرسة وحدها ، وانما هو يضم كل اجهزة الدولة ، ولذلك فالتعليم فيه " واسع فى

مفهومه وتطبيقه · وهو يضم كل الجهاز الثقافى ، وكل الهيئات التى يمكن ان تؤثر كثيرا او قليلا فى عقول الصغار والكبار · ويشمل ذلك الجهاز ، المدارس ، من دور الحضانة ، الى الجامعات والمعاهد العليا ، كما يشمل عدداً كبيراً من المدارس ، التى تهيىء تدريبا مهنيا ، على مستويات مختلفة - كل هذا بجانب الصحف والمجلات الدورية والكتب والمكتبات ، ووسائل الاتصال المختلفة ، كالراديو والتليفزيون ، وهو لا يغفل ايضا امر الهيئات الاخرى ، كالمسرح والسيرك والملاعب والنوادى والمتاحف · كما يضع فى الاعتبار كل الانتاج الموسيقى والفنى والعلمى ، ويعتمد اعتمادا كبيرا على منظمات الاطفال والشباب "[٥١]·

ومن اجل هذا الربط الكامل بين الايديولوجيا والتربية فى المجتمع الشيوعى ، وهذه التنمية الايديولوجية المستمرة فى هذا المجتمع ، بما يتفق والماركسية - اللينينية ، وذلك الفهم الواسع الشامل لمفهوم التربية ، واخضاع كل وسائلها لسيطرة الدولة ، توجهها فى حزم - كان ذلك الفهم الخاطىء الشائع ، الذى يرى فيه البعض ان الايديولوجيا لا ترتبط بالتربية الا فى المجتمع الشيوعى ، شأنه فى ذلك شأن المجتمعات الديكتاتورية أو الاستبدادية ·

٣- الاهتمام بالنظام والتربية الخلقية : وقد رأينا فى تقديمنا للايديولوجيا والتربية فى المجتمع الشيوعى ، فى هذا الفصل ، ان [النظام] هو العمود الفقرى للايديولوجيا الشيوعية ، كرد فعل للفوضوية الغوغائية ، التى تعيشها اوربا منذ ثورة الاصلاح ·

والمقصود بالنظام فى الماركسية - اللينينية ، هو احترام القيادة ، وعلى رأس هذه القيادة ، الحزب الشيوعى [الصفوة المختارة] والدولة ، واحترام القيادات الاصغر ، لا من اجل ذواتها ، بل لأنها تستمد هيبتها ونفوذها من القيادة العليا تتجسد فيها ، أو بعبارة اخرى بأنها هى التى تنفذ ما تأمر به هذه القيادة العليا ·

والولاء للسلطة او الخضوع لها ، وكذا الولاء للدولة ، واحترام القانون الذى تضعه السلطة أو الدولة ، قد يبدو منافيـا للحريـة ، ولكنـه

من وجهــة نظــر [المادية الجلدية] هو الحريه ذاتها ، فان " القوانين هى شروط الحرية " ، " والواجبات الاسرية المفروضة على الشخص ، بحكم عضويته فى الاسرة ، او الواجبات المفروضة عليه بحكم عضوية الفرد فى المجتمع او الدولة ، لا تعد تحديدا او تقييدا للحرية ، وانما هى تجسيد لهذه الحرية " . " وطاعة قوانين الدولة او الاسرة ، هى طاعة المرء لنفسه ، وهى التحقق الفعلى لحريته "[٥٢].

فالدولة فى نظر هيجل Hegel - صاحب التأثير الاكبر فى الماركسية " هى الله . وباسم هذا الشىء المبهم ، غير المحسوس ، يجب على ملايين البشر ان يعدوا انفسهم للعمل ، وتحمل الالام ، وتجرع غصص الموت " [٥٣].

والحرية - فى نظر هيجل - ليست ان يفعل الانسان ما يحلو له ، لانها بهذا الفهم خالية " من اى معنى اخلاقى . وانما الحرية عند قدرة المرء على تحقيق ذاته ، وليست الذات انا محضا ، وانما هى من الوجهة العينية شخصية ، ذات ميول وقدرات محدودة ويتوقف كنه هذه الميول والقدرات تماما ، على ما يتلقاه الفرد ، من المجتمع الذى يعيش فيه ، من تدريب وتعليم ، واذن فأول خطوة نحو معرفة المرء لذاته ، وتثقيفه لذاته ، هى اعتراف المرء بانتمائه الى مجتمع متطور تاريخيا " . " فالشخص الحر ، هو ذلك الذى يعرف كيف يفرض بنفسه على نفسه ، تلك الواجبات والمسئوليات ، التى تحملها اياه الدولة ، وهى - فى نظر هيجل - اعلى النظم الاجتماعية " [٥٤].

ومن هنا كان الاهتمام بتعليم [النظام] فى المجتمع الشيوعى منذ الصغر ، وكان الاهتمام بالتربية الخلقية ، والمقصود بالتربية الخلقية فى النظام الشيوعى ، هو تعليم الاخلاق الشيوعية ، والمتفقة مع [المادية الجدلية] ، من شفقة ورحمة ، وعطف على الصغير ، واحترام للكبير ، وتعاون مع بناء المجتمع ، وحب للعمل والعمال ، وتأييد للكادحين فى كل مكان ، وكراهية للاستغلال والمستغلين ، وتعاون للقضاء عليهم ، واعلاء للعقل ، واحتقار للدين ، الذى يعد - فى نظر الشيوعية - [افيون الشعوب] ،

بتعليمة النوم والتكاسل ، سعيا وراء [وهم باطل] وهو [خلاص الروح] .

فالمدارس - كل المدارس - تسير على اساس قواعد معينة للسلوك ، يجب ان يتصرف التلاميذ على اساسها ، فيتعلمون كيف يعاملون مدرسيهم ، ويؤدون واجباتهم المنزلية ، ويعاملون زملاءهم الكبار والصغار ، ويساهمون فى حفظ النظام فى الفصل ، والنظام العام فى المدرسة .

فالعطف على الصغير ، واحترام الكبير ، والتعاون مع الزميل ، واحترام القوانين ، هى [النظام] الذى تلتزم به التربية الخلقية فى المدرسة ، والمدرس ينفذ هذا النظام ، والادارة تؤيده فى ذلك وتعضده ، والمجتمع يرضى عنه ، والحزب يحميه ، واللوائح والقوانين تضمن له ذلك كله رسميا .

ومنظمات الشباب ، فى اوقات الدراسة وفى غير تلك الاوقات ، تتمم عمل المدرس ، او بتعبير اصح ، تثبته وتؤكده ، وتدرب عمليا عليه حتى يصير [النظام] ، جزءا من شخصية المتعلم .

والثواب والعقاب من الوسائل الفعالة التى يلجأ اليها فى التربية الخلقية وتعليم النظام ، فى المجتمع الشيوعى ، ومن اهم وسائل الثواب والعقاب ، الحصول على [الرضا الجماعى] ، أو [الانكار الجماعى] ، والتصعيد فى منظمات الشباب المختلفة ، او العزل منها ، وللعزل منها اثار خطيرة ، تمس مستقبل الطفل كله ، لانه قد يؤدى الى تحريم انضمامه الى الحزب الشيوعى بعد الكبر ، ولذلك من الاثار الخطيرة ما هو معروف .

كذلك من وسائل العقاب ، عدم الانتقال من صف دراسى الى اخر ، حيث " تنال درجات السلوك عادة ، اهمية بالغة فى حياة التلميذ ، تفوق اهمية الدرجات التى يحصل عليها فى النواحى الاكاديمية ، فقد يعيد العام الدراسى ، اذا ما فشل فى الحصول على درجة مقبولة فى السلوك " [٥٥] .

اما العقاب البدنى ، فهو محرم تماما فى التربية الشيوعية ، وربما كان هذا العقاب البدنى - اذا قورن بالوان العقاب الاخرى السابقة - اخف منها واشد وطأة .

والهدف من تعليم النظام ، والاهتمام بالتربية الخلقية على النحو

السابق، هو ان يشب الصغير وقد [تشرب] التقاليد الشيوعية ، وتحلى بأخلاقها، وعرفها نظريا ، كما مارسها عمليا ، مما يسهل للدولة والحزب مهمتهما ، فى وضع الخطط وتنفيذها ، دون مقاومة او معارضة .

ولذلك " تعد التربية الخلقية فى الدول الاشتراكية موضوعا مناسبا للبحث والتجريب والنشر عنها ، وبذلك لا تقل اهمية البحث فيها ، عن اهمية البحث فى طرق التدريس او المناهج ، او غيرها من المجالات التربوية المعروفة " [٥٦].

٤- الاهتمام بالتنمية المادية : والتنمية المادية ، هدف الاهداف فى الماركسية - اللينينية ، كما سبق عند الحديث عن [الفكرة الشيوعية] ، و [الشيوعية والتربية] ، وعند تقديمنا [للسمات العامة للتعليم فى المجتمع الشيوعى] ، فى هذا الفصل ، فالتنمية المادية هى محور الحياة فى [المجتمع المثالى] ، الذى تنشده الماركسية - اللينينية ، وهى الوسيلة لتحقيق قوة هذا المجتمع ، لتمكينه - بعد ذلك - من السيطرة على العالم ، ودحر الرأسمالية والاستغلال فى كل مكان .

ولا تتحقق تلك المادية المادية - فى نظر الشيوعية - فى القرن العشرين - دون الاهتمام بالعلم والتكنولوجيا ، ولذلك يلفت النظر فى المجتمع الشيوعى " ما للعلم من منزلة ، فهو بعد الماركسية - اللينينية كلمه تفعل فعل السحر ، وكلمة [علمى] كلمة تستهوى جميع العقول ، ولكن العلم يجب ان يكون بطبيعة الحال هو [العلم الحق] ، لا [العلم الزائف] ، المنتشر فى كثير من ميادين البحث فى [البلاد البورجوازية] . يجب ان يكون علما يهدف الى تحقيق مصالح [الشعب] ، لا [علما من اجل العلم وحده] " . " يضاف الى هذا ، انه يجب ان يكون [علما وطنيا] ، اى علما يبغى خدمة الوطن " [٥٧].

ويرى كمبز ان " الاتحاد السوفيتى والدول الاشتراكية الاخرى فى اوربا " قد "ذهبت الى ابعد مما استطاعت الدول الغربية ان تصل اليه ، فى تحطيم العوائق المصطنعة ، التى ابقت على الانفصال غير الصحى ، بين التعليم المدرسى والتعليم غير المدرسى ، لفترة طويلة " ، وان " الانظمة التعليمية

فى هذه الدول، قد اوجدت وابتعت ، علاقة وثيقة جدا بين العمل والدراسة" [٥٨] .

فالعلم فى المجتمع الشيوعى ليس علما للعلم ، وانما هو علم للمجتمع ، وهو ليس لمجرد المتعة ، وانما هو علم له وظيفة فى النهوض بالبلاد .

ومعنى ذلك ان الهدف النهائى لهذا العلم ، هو ان يتحول الى [تكنولوجيا] تغير وجه المجتمع ، وتترجم الامال الى واقع ، وقد كان ماركس ، ينظر الى "التكنولوجيا ، على انها القوة الكبرى فى التاريخ" [٥٩]، والذى ما ان سيطر لينين على السلطة ، حتى عمل على " التخلص من التخلف التكنيكى الاقتصادى للبلاد ، والتوصل الى مستوى اعلى من التطور ، فى قوى الانتاج "[٦٠]، كما عمل على الربط بين المدرسة والحياة ، او بين النظرية والتطبيق ، وعلى الاهتمام بالعمل المنتج فى المدرسة ، واهتم بربط المدرسة - والجامعة - بالمزارع والمصانع ، وغيرها من المؤسسات الاجتماعية - وكان ذلك هو اساس فكرة التعليم البوليتكنيكى ، الذى صار من اوضح سمات التعليم فى المجتمع الشيوعى .

ولذلك نجد فى برامج التعليم فى المجتمع الشيوعى ، اهتماما واضحا بدراسة العلوم والطبيعيات والهندسة ، وتطبيقات هذه العلوم فى مجالات الصناعة والزراعة ، وفى مختلف المؤسسات الانتاجية .

كما نجد التخطيط للتعليم ، من اوضح سمات التعليم فى المجتمع الشيوعى ، فمعاهد التعليم لا تنشأ جزافا ، وانما هى تنشأ وفق مخطط قومى عام للتنمية ، بحيث يتخرج الخريجون ، ولكلا منهم دور يقوم به ، وقد اعد له . ويشير بروكوفييف Prokofiev - فيما يتصل بالاتحاد السوفيتى - الى ان " تعداد طلاب الجامعات والكليات السوفيتية ، تحدده متطلبات الاقتصاد القومى من الاخصائيين " ، حيث " تخطط البلاد ، لعدد المصانع الجديدة ، وطاقاتها واماكنها وانواعها ، كيميائية او هندسية ، او غير ذلك " . " وبذلك يكون من السهل تحديد عدد الاخصائيين المطلوبين "[٦١].

ومعنى ذلك ان التخطيط للتعليم يتم ، قبل سنوات من الحاجة الفعلية الى القوى البشرية فعلا .

ولذلك كان التوسع فى خطط التنمية المختلفة ، يقابله توسع اخر فى خطط التعليم ، وفى انواع معينة من التعليم ، تتطلبها خطط التنمية ، فالمجتمع الشيوعى يستطيع ، من خلال تخطيطه للتعليم - على حد تعبير هاربيسون ومايرز - " انتاج مختلف انواع الافراد العلميين والمهنيين والاداريين، اللازمين للمجتمع الشيوعى " [٦٢] ، والقادرين على خلق " مجتمع صناعى متقدم ، يسعى الى ان يجعل صوته مسموعا فى العالم كله ، والى ان ينشر ايديولوجيته " [٦٣]٠

وقد وضع البلاشفة فى الاتحاد السوفيتى ، بعد الثورة البلشفية [الشيوعية] به ، نصب اعينهم - كما سنرى - " التخلص من التخلف التكنيكى الاقتصادى للبلاد ، والتوصل الى مستوى اعلى من التطور فى قوى الانتاج " [٦٤] ، وذلك بهدف تحويل " روسيا الزراعية المتخلفة ، الى قوة عالمية قيادية [٦٥] ، ولذلك كان للبلاشفة - على حد تعبير هاربيسون ومايرز - " استراتيجية واضحة ، لتنمية الموارد البشرية " ، وكان " للتعليم العلمى والتكنيكى اولوية تامة ، ربما كانت اعلى منها فى اى نوع اخر من المجتمعات " [٦٦] ، كما كان اهتمامهم موجها بالدرجة الاولى ، الى التعليم العالى عموما ، فوصل عدد الطلاب به سنة ١٩٣٩ الى ما " يزيد على ما كان لدى ٢٢ دولة اوربية ، مضافا اليها اليابان " [٦٧]، والى التعليم الفنى خصوصا ، فأصبح " يتخرج فى الاتحاد السوفيتى من المهندسين، ما يزيد ٣ مرات ، عما فى الولايات المتحدة " [٦٨] مثلا ٠

كما ان تلك التنمية المادية تستدعى نوعا اخر من التعليم ، هو تعليم الكبار ، فلا تنتهى علاقة الانسان بالتعليم ، فى المجتمع الشيوعى ، بمجرد حصوله على [الشهادة] ، والتحاقه بالعمل، بل ان هذه العلاقة تستمر وتتنوع ٠

فهناك محو الامية ، بالنسبة لمن فاتتهم فرص التعليم فى الماضى ، وتكون تلك الظاهرة مألوفة اول سيطرة الشيوعيين على الحكم ، ولكن جهدهم فى نشر التعليم العام - كما سنرى - يقضى عليها ، بمرور الوقت ٠

وهناك محو الامية السياسية ، من خلال نشاط الحزب الشيوعى ٠

وهناك الجامعات ، للراغبين فى تعليمهم العالى ، خاصة العمال والفلاحين - كما سنرى ٠

وهناك الجامعات ايضا ، للتجديد العلمى المستمر لقوى الشعب العاملة ، وذلك بهدف " تحقيق مزيد من التقدم العلمى والتكنولوجى ، وتزويد الشعب العامل بالمعلومات العلمية ٠ ولذلك فان تلاؤم التقدم العلمى والتكنولوجى ، يجعل من الضرورى تعليم العلماء والتكنولوجيين ، ورفع المستويات الثقافية التكنيكية لكل العمال ٠

وهذه العملية الموضوعية ، تقوم بها معا - وتدفعها بقوة - وفقا لعمل مخطط - الحكومة ، والهيئات الاجتماعية ، بما فيها الجامعة " ٠ "وهناك العديد من الكليات والجامعات ، التى تكون جامعات شعبية - علمية وتكنولوجية " ٠

" وتقوم هذه المنظمات ، والمؤسسات الاخرى المماثلة ، التى ترعاها الجامعات والكليات ، بتقديم المعلومات ، حول احدث التطورات ، فى مختلف فروع العلم والانتاج ، وفقا لاحدث القواعد العلمية " [٦٩]٠

٥ - العناية بالمدرسة العامة ، وتحريم المدارس الخاصة : والمقصود بالمدرسة العامة ، هو تلك المدرسة الموحدة ، المفتوحة الابواب للجميع ، يغترفون من علمها ما يشاءون بالمجان ، ما دامت امكانياتهم تتحمل ذلك ، وما دامت امكانيات المجتمع المادية تتحمل ذلك ايضا ، بلا اى تفريق ، بسبب النوع [ذكر وانثى] او الجنس ، او المركز الاجتماعى او الاقتصادى ، او مستوى الذكاء ، ولذلك قلما نجد فى المجتمع الشيوعى مدارس للموهوبين مثلا ، كما هو الشأن فى المجتمعات الاخرى ، وانما يترك الموهوبون ليتلقوا تعليمهم مع زملائهم ، فى فصولهم ومدارسهم العادية ، ولذلك نجد مدارس الموهوبين ، قاصرة على الموهوبين " فى الفنون والتربية البدنية ، وما الى ذلك " [٧٠] - فقط ٠

كذلك لا نجد فى المجتمع الشيوعى [فيما عدا بولندا] ، مدارس للبنين ، واخرى للبنات ، وانما تجلس البنت ، بجانب الولد فى كل مراحل التعليم ، كما يشتركان معا فى مختلف الوان النشاط ، فى داخل المدرسة

وخارجها ، ويشتركان معا فى منظمات الشباب ، وترقى البنت الى المراكز القيادية فى هذه المنظمات - كالفتى - اذا اثبتت كفايتها ومقدرتها ، وتوفرت فيها الشروط اللازم توفرها فى قيادة هذه المنظمات .

ومما يلفت النظر فى هذا المجال ، وجود بنين فى مدارس الممرضات ممثلا ، ووجود بنات فى كليات الزراعة والهندسة . ورغم ان ذلك كله لم يؤد الى مساواة تامة بين الجنسين فى فرص التعليم ، وفى فرص العمل المختلفة ، كما تنشد الماركسية - اللينينية ، بسبب عوامل خارج النظام التعليمى ، لسلطان التقاليد فى بعض البلاد ، او فى بعض المناطق ، الا ان البلاد الشيوعية قد حققت فى ذلك تقدما كبيرا ، والايام وحدها كفيلة بتحقيق الباقى ، طالما ظل ذلك من العقيدة الشيوعية ، ترضى عنه الدولة والحزب ، ويعملان على تحقيقه .

كذلك لا نجد فى المجتمع الشيوعى ، اثرا للمدارس الخاصة ، وذلك لانها توحى بالطبقية ، ومن المبادىء الاساسية فى الفلسفة الشيوعية ، القضاء على الطبقية .

كذلك لا توجد فى المجتمع الشيوعية مدارس دينية ، وذلك لأن الشيوعية ، تقوم على تنمية النظرة المادية فى النفوس ، وتعتبر الدين [مخدرا] للشعوب ، كما ترى ان " الواجب الحقيقى للانسان ، تغيير الحقيقة الى شىء افضل ، وليس مجرد الحصول على الخلاص الروحى " . " وهناك حملات ضد تدريس الدين من وقت الى اخر فى معظم الدول الاشتراكية ، وغرضها الاساسى ، استبدال الدين بمعيار اخلاقى اخر ، معيار اجتماعى ، يقول ان ما ينفع الانسان اجتماعيا ، هو المعيار الصحيح " [٧١].

وفى البلاد الاشتراكية المتطرفة او الشيوعية ، التى لا يزال للكنيسه سلطان فيها ، ولها مدارسها ، كما هو الحال فى بولندا ، التى لا تزال بها " قلة من المدارس الخاصة ، التى تديرها الكنيسة وبعض الهيئات الخاصة ". [٧٢] ، نجد هذه المدارس " توضع تحت اشراف وزارة التربية والتعليم ، شأنها فى ذلك شأن المدارس العامة " [٧٣] ، تمهيدا للقضاء على الدين فيها بوضعها الى النظام التعليمى العام ، عندما تتهيأ لها الظروف .

وتسعى البلاد الشيوعية الى فتح ابواب المدارس والجامعات لابنائها ، خاصة العمال والفلاحين ، الا ان ظروفها المادية ، ودرجة التقدم الذى احرزته، والمستوى الاقتصادى الذى وصلت اليه ، هو الذى يتحكم فى امكانية تحقيق هذا الهدف ٠

كذلك تسعى البلاد الشيوعية الى مد فترة التعليم الالزامى الى اطول فترة ، تتحملها امكانيات البلاد ، غير ان اختلاف الظروف الاقتصادية بين البلاد الشيوعية ، يجعل طول فترة التعليم الالزامى يختلف من بلد شيوعى الى اخر ، وهى تصل الى عشر سنوات فى المانيا الشرقية [من سن ٦ - ١٦] [٧٤] ، بينما لا تتعدى نفس السنوات العشر فى الاتحاد السوفيتى مؤخرا [من سن ٧ - ١٧ سنة] ٠ وتصل هذه المرحلة الالزامية ، الى اقل مستوى لها - من حيث الطول - فى يوغوسلافيا ، حيث لا تتعدى اربع سنوات [من سن ٧ - ١١ سنة] [٧٥]٠

ولكن هذه البلاد تسعى جميعا الى مد فترة التعليم العام الالزامى لابنائها ، الى اطول فترة ممكنة ، عندما تتحمل امكانياتها ذلك ٠

والهدف من الاهتمام بهذه المرحلة فى البلاد الشيوعية على هذا النحو، هو التنمية الايديولوجية [السمة الثانية] ، والتنمية المادية [السمة الثالثة] ، معا، بالنسبة للمواطنين الصغار ، حتى ينضم كل واحد منهم عند الكبر ، الى [المجتمع الجديد] ، [انسانا جديدا] ، قادرا على الحياة فيه ، والمشاركة فى صنعه والنهوض به ، وفق التعاليم الماركسية - اللينينية ٠

ولذلك يسير الاهتمام بهذه المرحلة الالزامية من التعليم ، جنبا الى جنب مع محو الامية بالنسبة للكبار ، الذين فاتتهم الفرصة فى الماضى ٠

منظمات الشباب فى المجتمع الشيوعى

من الخطأ كل الخطأ ، النظر الى النظام التعليمى فى المجتمع الشيوعى ، يشكل منفصل او مستقل عن نظام الحياة فى هذا المجتمع ، ومؤسساته

المختلفة ، فكل ما فى المجتمع الشيوعى ، من مؤسسات ونظم وقوانين ، تحت سيطرة الدولة والحزب الشيوعى ، يحددان خط سير المجتمع ككل ، وينعكس ذلك الخط ، على كل المؤسسات والاجهزة فنجدها تسير فيه - بما فى ذلك اجهزة التعليم ومؤسساته ، سواء فى ذلك التعليم المدرسى المباشر ، والتعليم غير المباشر خارج المدرسة .

واذا كان للراديو والتليفزيون والمسارح والصحف وغيرها ، دور غير مباشر فى عملية التربية الشيوعية ، فان لمنظمات الشباب دورا مباشرا ، فى هذه العملية ، بحيث لا يمكن اغفال الحديث عنها ، عند الحديث عن نظام التربية فى اى مجتمع شيوعى ، لانها تتغلغل فى حياة المدارس والجامعات ، تغلغل الحزب الشيوعى فى حياة المجتمع - ومن هنا كانت اهميتها فى نظم التعليم الشيوعية .

ومنظمات الشباب فى المجتمع الشيوعى جزء من التنظيم السياسى الكبير [الحزب الشيوعى] الذى يوجه الحياة العامة فى المجتمع الشيوعى ، ومن ثم كانت هذه المنظمات هى حلقة الوصل بين الحاضر والمستقبل ، وحلقة الوصل - فى الوقت ذاته - بين التعليم وحركة المجتمع .

ولذلك كان مما يلفت النظر فى منظمات الشباب فى المجتمع الشيوعى ، انها متصلة بمراحل التعليم ، فمنظمات [البيونيرز] ، يبدأ الالتحاق بها ، بمجرد الالتحاق بالمدرسة ، ويستمر الالتحاق بها ، حتى انتهاء الطفل من دراسته بمرحلة التعليم الالزامى .

وبانتهاء الطفل من دراسته الالزامية ، وانتقاله الى المرحلة التالية من التعليم ، ينتقل تلقائيا الى منظمة اخرى من منظمات الشباب وهكذا ، وما ان ينتهى من تعليمه ، حتى يلتحق بالحزب الشيوعى . وكل ما يشترط للالتحاق بمنظمة من منظمات الشباب ، هو ان يكون الطفل - او المراهق - ملتزما باداب المنظمة ، مشاركا فى نشاطها ، متجاوبا مع اهدافها .

ويعتبر نشاط منظمات الشباب ، هو المجال ، الذى تظهر فيه القيادات السياسية منذ الصغر ، والتى يتاح لها - ان تصقل ، حتى تتولى ادوارا قيادية فى الحزب الشيوعى ، فيما بعد .

والهدف من اهتمام المجتمع الشيوعى بمنظمات الشباب ، هو بناء الجيل الجديد ماركسيا ، وهى شبيهة بمنظمات الكشافة فى المجتمعات الغربية ، الا ان الكشافة فى الغرب محدودة ، قاصر نشاطها على فئات قليلة من الاطفال والشباب ، كما انها تهدف الى تعليم الاعتماد على النفس وما الى ذلك ، اما منظمات الشباب فى المجتمع الشيوعى ، فهى تضم كل الاطفال والشباب تقريبا، فيما عدا قلة قليلة منهم ، لاسباب مختلفة ٠

والالتحاق بهذه المنظمات فى المجتمع الشيوعى ، اختيارى من الناحية الرسمية ، الا انها فى الواقع ، تكاد ان تكون مفروضة او اجبارية ، وذلك لانها تستهوى الصغار ، بتنوعها ، وبما تقدمه السلطات لها من امكانيات للقيام بالوان النشاط الرياضى والاجتماعى والثقافى المختلفة ، ثم ان التدرج فيها هو الطريق الى الالتحاق بالمنظمة الام بعد الكبر ، وهى [الحزب الشيوعى] ، الذى يضمن للمنضمين اليه ، الامن والطمأنينة والترقى ، فى المجتمع الشيوعى٠

وتقوم منظمات الشباب بالوان مختلفة ومتنوعة من النشاط فى الفصل ، وفى المدرسة ، وفى المجتمع ، فهى التى تقوم بتنظيم الفصل ، وحفظ النظام فى المدرسة ، وتدير الجمعيات المدرسية المختلفة ، كما انها تشارك فى المحافظة على المجتمع وبنائه ، من خلال ما تقوم به من الوان نشاط ، مثل كنس الشوارع وغرس الاشجار وغيرها ٠ كما انها تعود التلاميذ على النظام والطاعة ، من خلال الوان النشاط الاجتماعى والرياضى ، التى تقوم بها ، ومن خلال ما تعقده من اجتماعات وحلقات بحث ، ومناقشة للمشكلات الخاصة والعامة، ومن خلال ما تقوم به من استعراضات وغيرها ٠

اى ان لهذه المنظمات فى المجتمع الشيوعى ادوارا ثقافية وسياسية واجتماعية ورياضية واخلاقية ، يعتبر التفوق فيها ، واظهار الولاء للنظام ، والالتزام بالاخلاق الشيوعية ، اساسا يتم عليه الترقى الى المناصب القيادية بها - مما يعتبر فى حد ذاته اكبر حافز للعمل الجاد بها ٠

وتنقسم منظمات الشباب - فى المجتمع الشيوعى - الى نوعين اساسيين هما :

[أ] منظمات الاطفال : التى تقبل الاطفال مع التحاقهم بالمدارس ، ويستمرون بها حتى سن الرابعة عشرة ، او الخامسة عشرة - سن الانتهاء من المدرسة الالزامية غالبا ٠

[ب] المنظمات الكبرى : وتقبل المراهقين ، الذين ينتقلون اليها من منظمات الاطفال ، فى سن الرابعة عشرة ، او الخامسة عشرة ، تلقائيا ، بمجرد انتقالهم الى المرحلة التالية من التعليم ، ويستمرون بها ، حتى سن الخامسة والعشرين تقريبا - حيث ينضمون الى الحزب الشيوعى ٠

ويشترط فيما ينضم اليها ، ان يكون قد حصل على سجل طيب فى عمله فى منظمات الاطفال ، سواء فى عمله المدرسى فى مرحلة التعليم الالزامى ، او فى سلوكه المدرسى العام ، او فى مساهمته مع زملائه ، وتعاونه معهم ، فى نشاطهم فى المنظمة ٠

وتعتبر هذه المنظمات الكبرى امتدادا لمنظمات الاطفال ، اذ تقوم على تنمية كل ما يتعلق بالنواحى العقلية والبدنية والجمالية والخلقية والاجتماعية ، فى حياة المراهقين والشباب ، ومتابعة نموهم ، فى هذه المجالات ، مع ترقية الممتازين منهم ، الى المناصب القيادية ، وتصفية الخاملين ، واخراجهم من صفوف هذه المنظمات ٠ الا ان هذه المنظمات ، يغلب عليها الطابع السياسى، عكس منظمات الاطفال ٠

وقد تسبق هاتين المنظمتين الاساسيتين للشباب فى البلاد الشيوعية ، (منظمة اصغر ، للاطفال دون سن المدرسة ، كمنظمة ابناء اكتوبر الاكتوبرست) Octoberists فى الاتحاد السوفيتى .

رابعاً : نظام التعليم فى المجتمع الشيوعى

فى حدود هذه السمات العامة للتعليم فى المجتمع الشيوعى ، يمكن الحديث عن نظام التعليم فى هذا المجتمع ، فنراها تنعكس على ادارته وتمويله ومراحله ، واعداد المعلمين به ٠

[أ] ادارة التعليم وتمويله :

ادارة التعليم فى المجتمع الشيوعى ادارة مركزية حازمة ، لا تعرف التنوع والمرونة ، ولا تسمح بهما ، وانما هى تهدف الى التوحيد والدمج ، وصب مختلف المواطنين فى قالب واحد ، هو الذى تراه الدولة والحزب الشيوعى ، والذى يخلق انماطا معينة من المواطنين ، وكادرات علمية وفنية معينة ، يحتاج اليها المجتمع فى تطوره .

وتدير الدولة التعليم وتشرف عليه فى المجتمع الشيوعى ، من خلال وزارة او اكثر ، فقد تشرف عليه وزارة واحدة ، كما هو الحال فى رومانيا والمجر وبلغاريا ، حيث تشرف تلك الوزارة على كل انواع التعليم ومراحله ، وقد تشرف عليه وزارتان ، احداهما للتعليم دون العالى ، والثانية للتعليم العالى ، كما هو الحال فى الاتحاد السوفيتى وبولندا ، وقد تشترك فى الاشراف عليه وزارات اخرى ، غير هاتين الوزارتين ، كما هو الحال فى المانيا الديمقراطية ، حيث توجد وزارة للاشراف على المدارس الصناعية ، وقد تشترك غير هذه الوزارات ، فى الاشراف على بعض انواع التعليم ، فتشرف وزارة الصحة مثلا على دور الحضانة ، وتشرف وزارة الشئون الاجتماعية على رياض الاطفال ، وتشرف وزارة الصحة على كليات البنات ، ووزارة الزراعة على كليات الزراعة والغابات ، وتشرف وزارة الصناعة على كليات الهندسة ، وهكذا ، كما قد تشرف المصانع والمزارع الجماعية على بعض مدارس الحضانة ورياض الاطفال [ابناء العاملات بها] ، وهكذا .

وقد تتجمع كل شئون التعليم ، المباشر وغير المباشر ، فى وزارة واحدة ، كما هو الحال فى تشيكوسلوفاكيا والمجر ، كما سترى فيما بعد .

الا ان هذا التنوع فى الاشراف على المدارس والمعاهد والمؤسسات التعليمية ، لا يعنى التنوع والمرونة ، لأن كل هذه الوزارات والمؤسسات والهيئات العامة ، التى تشرف على بعض المعاهد التعليمية ، انما تخضع فى تسيير امور التعليم بها لخطة التنمية ، ولاوامر وتوجيهات الوزارات المركزية التى تتلقى الامر بدورها ، من مجلس الوزراء والحزب الشيوعى ، كما ان للحزب الشيوعى فى كل معهد تعليمى ممثلا ، يضمن تنفيذ اوامر وتوجيهات

وسياسة الدولة والحزب - كما رأينا عند الحديث عن السمة الاولى من سمات التعليم فى المجتمع الشيوعى ٠

وقد توجد فى حدود هذا الاطار العام ، وحدات ادارية متعددة ، تربط بين السلطات المركزية والمدرسة ، فقد ينقسم البلد الواحد الى عدد من الجمهوريات [كالاتحاد السوفيتى] ، او الولايات [كالمانيا الشرقية] ، فنجد بكل جمهورية ، وبكل ولاية ، وزارة للتربية والتعليم ، ووزارة اخرى للتعليم العالى ، ووزارات اخرى ذات صلة بالنشاط التلعليمى كما سبق ، كالزراعة والصناعة والصحة والشئون الاجتماعية ٠٠٠٠٠٠ الخ ٠

وفى الوقت ذاته ، قد نجد ادارة - او ادارات - تعليمية ، دون مستوى هذه الوزارات ، تربط بينها وبين المدرسة ، وهكذا ٠

وذلك كله لا يعنى اللامركزية ، او استجابة التعليم للظروف المحلية ، وانما هو عبارة عن تبسيط الامور بالنسبة للسلطة المركزية وتيسير اشرافها على التعليم ، وسيطرتها عليه ، وكل ما يتصل بالسياسة التعليمية مفروض على المدرسة ، وعلى هذه الوحدات الادارية المتعددة الدرجات والمستويات ، من السلطة المركزية ، بل ومفروض على هذه السلطة المركزية نفسها ، من الحزب الشيوعى ومجلس الوزراء ، على المستوى القومى ، حسب خطة التنمية ، التى يضعها الحزب والدولة ، ويشرفان على تنفيذها بكل حزم ودقة ، فيما يتصل بمختلف الوان النشاط التى يقوم بها المجتمع ، بما فيها النشاط التعليمى ٠

وقد تشرف على شئون التعليم ، المباشر وغير المباشر ، وزارة واحدة ، تسمى بأى اسم يدل على هذا الاشراف الواسع ، كما هو الحال فى المجر وتشيكوسلوفاكيا ، حيث يطلق عليها اسم [وزارة الثقافة] ٠

وتنقسم وزارة الثقافة فى المجر [٧٦] مثلا الى اربع ادارات رئيسية ، هى : ادارة شئون التعليم ، وادارة شئون الجامعات والتعليم العالى ، وادارة شئون التعليم الفنى ، وادارة الشئون الثقافية [كالاذاعة والتليفزيون والصحافة والسينما والمسرح وغيرها] ٠ ويشرف على كل ادارة من هذه الادارات ، مسئول كبير ، بدرجة نائب وزير ٠

وتعتبر كل ادارة من هذه الادارات ، قمة الهرم الادارى ، فيما يتصل بالنشاط الذى تقوم به ، اذ تتبعها ادارات متعددة ، يطلق عليها اسماء مختلفة ، وكل ادارة من هذه الادارات الاصغر ، تتبعها ادارات فرعية ، وهكذا ، حتى يصل الامر فى النهاية الى المدرسة او الكلية [بالجامعة] ، او شركة الانتاج [ادارة الشئون الثقافية]، وهكذا .

فادارة شئون التعليم تنقسم الى ادارات اساسية ، تشرف على المناهج والكتب ورعاية الاطفال وتعليم الكبار ومنظمات الشباب والتعليم البوليتكنيكى والوسائل التعليمية ، والصحة المدرسية ، وتنقسم كل منها الى ادارات اصغر ، وهكذا .

فوزارة الثقافة فى المجر ، تقوم بدور السلطة المركزية بالنسبة لشئون التعليم.

ويعتبر مثل هذا التنظيم الادارى فى المجر ، النموذج المثالى للتعليم فى المجتمع الشيوعى ، لانه يجمع بين التعليم المباشر وغير المباشر فى ادارة مركزية واحدة ، وان كانت البلاد الشيوعية الاخرى ، التى نجد فيها وزارات مستقلة للتربية والتعليم ، والتعليم العالى ، تسير على هذا النظام ، غير ان الحزب الشيوعى ومجلس الوزراء فى هذه الحالة ، يقومان بدور السلطة المركزية الكبرى ، حيث يقومان بالتنسيق بين الوزارات التى تشرف على التعليم المباشر [كالتربية ، والتعليم العالى] والوزارات الاخرى ذات الصلة بالتعليم ، من قريب او من بعيد [كالصحة والزراعة والصناعة] .

وثمة امر يلفت النظر فى ادارة التعليم فى المجتمع الشيوعى ، وهو ان الدولة والحزب فى المجتمع الشيوعى ، لا يستبدان بالتعليم وحدهما ، وانما يلجآن فى كل امور التعليم الفنية ، الى مجلس فنى ، من علماء التربية واساتذة الجامعات، قبل اتخاذ اى قرار ، او اجراء اى تعديل .

اما تمويل التعليم فى المجتمع الشيوعى ، فهو من مسئوليات الدولة ،وميزانيته جزء من الميزانية العامة للدولة فى كل مجتمع شيوعى ، وقد يساهم الافراد أو الهيئات فى النشاط التعليمى احيانا ، كما هو الحال فى مدارس الحضانة ورياض الاطفال ، حيث يساهم الاباء بدفع رسوم رمزية ،

وتساهم المزارع الجماعية والمصانع ببعض الاعباء المالية ، الا انها لا تعدو ان تكون مساهمات رمزية محدودة، ولا يمكن ان تعد مشاركة فعلية .

ويتم تحديد نصيب كل وزارة من الوزارات ، من الميزانية العامة للدولة ، فى كل بلد شيوعى ، حسب خطة الدولة العامة للتنمية ، والاعباء الملقاة على وزارات التعليم فى البلد ، ودورها الذى تقوم به فى هذه الخطة، والنشاط الفعلى الذى تكلف بالقيام به ، وعدد العاملين بها ، وما الى ذلك . وباقرار الميزانية ، يصبح كل وزير مسئولا عن انفاق ميزانيته ، فيما خصصت له هذه الميزانية ، ويلقى الوزير بدوره ، هذه المسئولية ، على ادارات التعليم والمدارس ، التى تتولى بالفعل ، انفاق بنود هذه الميزانية ، ويحاسب على انفاقها ، حسابا عسيرا .

[ب] مراحل التعليم :

تنقسم مراحل التعليم فى المجتمع الشيوعى الى ثلاث مراحل رئيسية ، هى :

١ـ مرحلة التعليم الاساسى : وهى تعد الوحدة الرئيسية فى كل نظام تعليمى شيوعى ، وهى مرحلة الزامية ، تتم فى مدرسة موحدة شاملة [لا فى مدرستين: ابتدائية واعدادية او متوسطة ، مثلا] ، ويختلف طولها حسب الظروف الخاصة بكـل مجتمع شيوعى ، وهى تتراوح فى طولها بين سبع سنوات ، وعشر سنوات [بين سن السادسة او السابعة ، والخامسة عشرة او السادسة عشرة ـ فيما عدا البانيا ـ التى تنتهى هذه المرحلة فيها عند سن الرابعة عشرة] .

وقد تنقسم هذه المرحلة الموحدة الى اقسام [قسم ادنى وقسم اوسط وقسم اعلى] ، الا ان هذا التقسيم يعد تقسيما داخليا ، فى حدود المدرسة الاساسية .

وقد توجد مدارس خاصة للمعوقين فى بعض البلاد الشيوعية ، وقد توجد مدارس ـ او فصول ـ خاصة للموهوبين فى التربية البدنية والفنون ، وان كانت مدارس الموهوبين بصفة خاصة ، تلقى معارضة فى المجتمع الشيوعى، كما رأينا عند حديثنا عن السمة الخامسة من سمات التعليم فى المجتمع الشيوعى

، لانها توحى بالتفرقة بين المتعلمين ، وتغرس الطبقية فى النفوس، وتحول دون التعاطف بين ابناء المجتمع الواحد ، ودون اخذ القوى بيد الضعيف ، ولذلك نجد فصول الموهوبين والمتفوقين ، لا زالت تفتح على اساس تجريبى صرف ، فى المجتمعات الشيوعية التى تفتحها .

٢- المرحلة الثانوية : وهى المرحلة الثانية من مراحل التعليم فى المجتمع الشيوعى ، والتالية لمرحلة التعليم الالزامى ، ويلتحق بها غالبية المنتهين من المدرسة الاساسية [الالزامية] ، تمهيدا لضمها الى المرحلة الالزامية من التعليم، بينما يتجه القليلون الى العمل ، وبمقدور هؤلاء القليلين الذين يلتحقون بالعمل ، ولا يواصلون تعليمهم الثانوى بطريقة نظامية ، ان يواصلوه بطرق متعددة ، منها نظام الدراسات المسائية ، ونظام الدراسة بالمراسلة ، ومعاهد تعليم الكبار ، وكلها تلقى تأييدا كبيرا من السلطات التعليمية ومن الدولة ، حيث تقدم الشركات والمصانع تسهيلات كبيرة للعاملين بها ، لمواصلة تعليمهم ، الثانوى والعالى .

والمدارس الثانوية الموجودة بالمجتمع الشيوعى انواع ، منها :

[أ] المدرسة الثانوية العامة [او الاكاديمية] : التى تركز اهتمامها على المواد الاكاديمية ، مع اهتمامها بالتعليم البوليتكنيكى . ومدة الدراسة بها تتراوح بين ثلاث واربع سنوات ، يحصل المتعلم بعدها على شهادة [الثانوية العامة] ، التى تؤهله للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا .

[ب] المدرسة الثانوية الفنية [او المهنية او الحرفية] : التى تركز اهتمامها على التدريب المهنى او الحرفى ، فى الزراعة والهندسة والالكترونات والمواصلات والخدمات المكتبية والتمريض ، وغيرها من المجالات الفنية ، مع الاهتمام نسبيا بالمواد الاكاديمية . ومدة الدراسة بها تتراوح بين ثلاث سنوات واربع سنوات ، يحصل المتعلم بعدها على شهادة [الثانوية الفنية] ، التى يستطيع الالتحاق بموجبها ، باحد الاعمال ، التى تخصص فيها ، او بالمعاهد العليا الفنية .

وبعض البلاد الشيوعية توفر لخريجى المدرسة الثانوية العامة برامج قصيرة ، لمدة سنتين ، يتدربون فيها تدريبا مهنيا ، على احدى الحرف .

وتخضع المدارس الثانوية الفنية فى بعض البلاد الشيوعية لاشراف وزارات التربية، وتخضع فى بلاد اخرى لاشراف الوزارات الفنية ، التى يعمل خريجو هذه المدارس بها ، كوزارة الصحة ووزارة الصناعة ووزارة الزراعة ووزارة النقل وغيرها ، كما رأينا عند الحديث عن ادارة التعليم فى المجتمع الشيوعى ٠

[ج] مدارس التلمذة الصناعية : التى تركز اهتمامها على التدريب المهنى او الحرفى ٠ ومدة الدراسة بها تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات ، يصبح الطالب بعدها [عاملا ماهرا] فى احدى الحرف ٠ ومعظم هذه المدارس ملحق بالمصانع ٠

وتعتبر هذه المدارس اجبارية فى بعض البلاد الشيوعية ، كالمانيا الديمقراطية والمجر ، بالنسبة لخريجى المدرسة الأساسية ، الذين لا يلتحقون بأية مدرسة ثانوية - وذلك قبل التحاقهم بأى عمل ٠

[د] مدارس المعلمين : التى تعد معلمى رياض الأطفال ، والصفوف الاولى [العامة] من المدرسة الاساسية ، ومدة الدراسة بها تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات - مع اختلافات كبيرة بين مختلف البلاد الشيوعية ، فى وضع هذه المدارس ، ومدة الدراسة بها ، وتبعيتها ، والمواد التى تدرس بها ، وذلك باختلاف الحاجة الى المعلمين ، من مجتمع شيوعى الى اخر ٠

٣- مرحلة التعليم العالى : سواء فى الجامعات ، وفى المعاهد العليا التى تتمتع بنفس المكانة والمنزلة والاهمية ، التى تتمتع بها الجامعات فى المجتمع الشيوعى ، وذلك بسبب اهتمام المجتمع الشيوعى عموما بالتنمية المادية، كما رأينا فى السمة الرابعة من سمات التعليم فى هذا المجتمع ، التى تعنى - فيما تعنى - العناية بالجانب التطبيقى من العلم ، لا بالجانب النظرى منه ، كما تعنى الاهتمام الشديد بالعلوم التكنولوجية والتطبيقية ، التى تدفع بعجلة الحياة المادية فى المجتمع ٠

وتتراوح مدة الدراسة فى الجامعات والمعاهد العليا بين اربع سنوات وست سنوات، حسب مجال الدراسة ، وما يتطلبه التخصص فيها من وقت ٠

وقد تنخفض الدراسة الى سنتين او ثلاث سنوات ، كما يحدث " فى

بعض الكليات الفنية ، ومعاهد اعداد المعلمين " [٧٧]٠

ولا يتم الحديث عن مراحل التعليم فى المجتمع الشيوعى ، دون الاشارة الى مرحلة ما قبل المدرسة ، وذلك بسبب مساواة المرأة بالرجل فى فرص التعليم ، وفى فرص العمل والحياة ، كجزء من الماركسية - اللينينية ، مما يجعل الاطفال - بسبب عمل امهاتهم - فى حاجة الى نوع من الرعاية ، يعوضهم عن رعاية الام ٠ ولذلك تلتحق نسبة كبيرة من الاطفال دون سن المدرسة بهذه المرحلة ، وهذه النسبة تختلف من بلد الى اخر ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد ، وقدرته على انشاء مدارس لاطفاله ، ممن هم دون سن المدرسة ، " ففى البانيا ، تلتحق بها ٢٠٪ من الاطفال ، بينما تصل النسبة الى اكثر من ٥٠٪ فى المانيا الديمقراطية ٠ وتتراوح فى معظم البلاد فيما بين ٢٠٪ ، ٤٠٪ " [٧٨] ، وان كانت الدلائل كلها تشير الى توسع البلاد الشيوعية فيها ، خاصة منذ الحرب العالمية الثانية ٠

ومرحلة ما قبل المدرسة فى المجتمع الشيوعى ليست اجبارية ، كما انها كذلك - عكس مراحل التعليم الاخرى - ليست مجانية ، اذ انها تحصل من اولياء امور الاطفال على رسوم ، الا انها رسوم رمزية ، ويمكن الاعفاء منها فى بعض الحالات، اذا رأت السلطات التعليمية ذلك ٠

وتستغل هذه المرحلة كذلك ، لتشرب الايديولوجيا الشيوعية ، " والتوجيه السياسى للاطفال فى هذه المرحلة المبكرة ، يتم بطريقة ، يهتم فيها الكبار ، بتشرب الصغار بعض الاتجاهات والعادات السلوكية ، التى تتفق مع الايديولوجيا العامة " [٧٩] ، كتعليم التعاون ، وتشغيلهم فى العمل النافع اجتماعيا ، وغيرها ٠

ويقبل الاطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة ، فى مؤسستين ، هما :

[أ] دور الحضانة : وتقبل الاطفال من سن سنة الى ثلاث سنوات ، وهى ملحقة بالمصانع والمكاتب الحكومية ، وتتجه العناية فيها الى رعاية الاطفال اثناء اشتغال امهاتهم بالعمل ، والعناية بصحتهم ومتابعة نموهم ، وتعهد هذا النمو ، حتى يكون نموا سليما ، ولذلك تشرف عليها وزارة الصحة ٠

[ب] رياض الاطفال : وتقبل الاطفال من سن الثالثة ، ويظلون بها حتى يلتحقوا بالمدرسة الاساسية ، فى سن السادسة او السابعة . وتشرف على هذه الرياض السلطات التعليمية ، وتعتبر جزءا من النظام التعليمى ، وتتجه العناية فيها - بالاضافة الى رعاية النمو الجسدى - الى تنمية الأطفال خلقيا واجتماعيا وجماليا وعقليا ، وتدريبهم على العادات والاتجاهات الصحية ، من خلال برامج الغناء والرسم والرقص والتمثيل ، التى يشتركون فيها ، وما يقومون به من الوان نشاط تهيئهم للالتحاق بالمدرسة الاساسية .

[ج] اعداد المعلمين :

يختلف اعداد المعلمين فى المجتمع الشيوعى ، باختلاف مرحلة التعليم التى يعدون للتدريس فيها . ويتم اعداد المعلمين فى هذا المجتمع عموما فى نوعين من المعاهد ، هما :

١- معاهد فى مستوى الجامعة : كالجامعات والمعاهد البيداجوجية ، التى تستمر فيها الدراسة مدة تتراوح بين اربع وخمس سنوات ، بعد المرحلة الثانوية ، لتخريج مدرسى المرحلة الثانوية ، ومدرسى الصفوف العليا من المدرسة الاساسية .

٢- معاهد دون مستوى الجامعة : ككليات المعلمين المتوسطة ، التى تستمر الدراسة فيها مدة تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات ، بعد المرحلة الثانوية ، لاعداد مدرسى الصفوف العليا من المدرسة الاساسية ، وكمدارس المعلمين ، التى تستمر الدراسة فيها مدة تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات ، فى مستوى التعليم الثانوى [بعد المدرسة الاساسية] ، لتخريج مدرسات رياض الاطفال ، والصفوف الاولى من المدرسة الاساسية .

والامر يختلف كثيرا من بلد شيوعى الى اخر ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد ، ومدى حاجته الى معلمين ، والتخصصات التى تعتبر الحاجة اليها ماسة ، وهكذا .

وتولى المجتمعات الشيوعية مسألة التجديد المهنى للمعلمين اثناء الخدمة عناية كبيرة ، ليقفوا على احدث النظريات التربوية ، واحدث المعلومات ، فى مجال تخصصهم .

ويعتبر المعلمون فى المجتمع الشيوعى موظفين فى الدولة ، وهم يتمتعون فى هذا المجتمع بمركز محترم ، ويزداد هذا المركز احتراما بقدر تعاونهم مع الحزب الشيوعى ، ومساهمتهم فى الوان النشاط المدرسى، وحسن قيامهم بأعمالهم ٠

هوامش الفصل

١ـ كنت كراج : [التأثير الفكرى للشيوعية فى الاسلام المعاصر]ـالثقافة الاسلامية والحياة المعاصرة ـ مجموعة البحوث التى قدمت لمؤتمر برنستون للثقافة الاسلامية ـ جمع ومراجعة وتقديم محمد خلف الله ـ مكتبة النهضة المصرية ، ص ٢١٦.

٢ـ الدكتور احمد محمد ابراهيم [مرجع سابق] ، ص ٧٦.

٣ـ الدكتور عبد الحليم الرفاعى [مرجع سابق] ، ص ٥٤.

4-NICHOLAS HANS, OP.Cit.,p.195.

5- Ibid.,p.195.

٦ـالدكتور عبد العزيز محمد الشناوى [مرجع سابق] ، ص٦.

7- R.COUPLAND,[Selected by];Op.Cit.,p.XI from the Introduction.

٨ـ أحمد امين : " الانسانية والقومية " ـ فيض خاطر ـ الجزء الثالث ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ ١٩٤٢، ص ١٣١.

9- CHRISTOPHER ,LLOYD;Op.Cit.,p5.

10- R. COUPL and[Selected by];Op cit.,p.265.

١١ـعبد الفتاح الديدى : فلسفة هيجل ـ مكتبة الانجلو المصرية ـ ١٩٧٠، ص ٣١.

12- L.F.ILYICHOV and others;Op.Cit.,p.9.

١٣ـعبد الرحمن عزام : الرسالة الخالدة ـ الطبعة الاولى ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ ١٣٦٥ هـ ـ ١٩٤٦م ، ص ١٢٥ .

١٤ـ د.على محمد جريشة ، ومحمد شريف الزيبق : اساليب الغزو الفكرى ، للعالم الاسلامى ـ الطبعة الاولى ـ دار الاعتصام بالقاهرة ـ ١٣٩٧ هـ ـ ١٩٧٧ م ، ص ١١٣.

١٥ـ هـ.أ.ل. فشر [مرجع سابق] ،ص ٢٠٣.

١٦ـ عصر الايديولوجية ـ مجموعة من المقالات الفلسفية، قدم لها : هنرى

د. أيكن - ترجمة الدكتور فؤاد زكريا - مراجعة الدكتور عبد الرحمن بدوى - رقم [٤٨٩] من [الالف كتاب] - مكتبة الانجلو المصرية - ١٩٦٣، ص ٨٩.
١٧- جون كينيث جالبريث : أضواء جديدة على الفكر الاقتصادى - ترجمة الدكتور خليل حسن خليل - مراجعة الدكتور سعيد النجار - دار المعرفة - ١٩٦٢، ص ٨٨.
١٨- المرجع السابق ، ص ٨٩.
١٩- المرجع السابق ، ص ٨٣ .
٢٠- الدكتور عبد الحليم الرفاعى [مرجع سابق] ، ص ٥٨.
٢١- دكتور عز الدين فودة : خلاصة الفكر الاشتراكى - دار الفكر العربى -١٩٦٨ ، ص ١٤.
٢٢-وحيد الدين خان : الاسلام يتحدى ، مدخل علمى الى الايمان - ترجمة ظفر الاسلام خان - مراجعة وتقديم دكتور عبد الصبور شاهين - الطبعة الخامسة - المختار الاسلامى - ١٩٧٤ ، ص ١١٢ .
٢٣- جورج سول [مرجع سابق] ص ٩٥.
24-NICHOLAS, HANS;Op. Cit., p.202.
٢٥- دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة [مرجع سابق] ، ص ٥٦ ، ٥٧ .
26- GOERGE S. COUNTS,: The Challenge of Soviet Education;Mc Graw-Hill Book Company, Inc,New York,1957,p.35.
27- P.N. POSPELOV,P.N.[Edited by] : Vladimir Ilyich Lenin, A Biography;Second Edition, Progress Publishers, Moscow,1966,p.331.
٢٨- جورج كاونتس [مرجع سابق] ، ص ١٢٣.
٢٩- المرجع السابق ، ص ٤٨.
30-WLLIAM F.,RUSSELL;Op.cit,p.85.

٣١- فردريك هاربيسون، وتشارلز أ.مايرز [مرجع سابق] ، ص ٢٥٢.
٣٢- جورج كاونتس [مرجع سابق] ص ٤٣٨ ، ٤٣٩.
٣٣- المرجع السابق ، ص ٣٨٣.
٣٤- دكتور عبد الغنى عبود : " الايديولوجيا والتربية " [مرجع سابق] ، ص ٢٠٠ .
٣٥- كلارك كير [مرجع سابق] ص ١٣٥ .
36-FREDERICK, HARBISON and CHARLES A; MYERS, Op.Cit .,P.179.
٣٧- الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : " دراسة مقارنة للادارة المدرسية" [مرجع سابق] ، ص ٢٥٧ ، ٢٥٨ .
38-NICHOLAS, HANS,; Op.Cit., PP.203, 204.
٣٩- جون فوستر دالاس [مرجع سابق] ص ١٩٥.
٤٠- محمد نبيل نوفل : " دراسات فى التربية السوفيتية - ١" - صحيفة التربية - تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية - السنة الرابعة والعشرون - العدد الاول - نوفمبر ١٩٧١ ، ص ٢٤ .
٤١- محمد نبيل نوفل : " دراسات فى التربية السوفيتية - الاصول الفلسفية - كروبيسكايا" - الكتاب السنوى ، فى التربية وعلم النفس - باقلام نخبة من اساتذة التربية وعلم النفس - عالم الكتب - ١٩٧٣ ، ص ٧٧ .
٤٢- المرجع السابق ، ص ٧٤ .
٤٣- دكتور وهيب سمعان : التعليم فى الدول الاشتراكية [مرجع سابق] ص ٢،١ .
٤٤- لذلك عنون هذا الفصل كله ، [بالايديولوجيا والتربية فى المجتمع الشيوعى] ، وكان الكلام فيه عن مجتمع واحد ، لاعن مجتمعات متعددة، كما تم عند الحديث عن المجتمعات الرأسمالية ، لان كل المجتمعات الشيوعية صورة متشابهة، لا تنوع بينها ولا مرونة ، مهما اختلفت ظروفها المحلية .
٤٥- ف . أ . لينين : عن الدفاع عن الوطن الاشتراكى - مطبوعات وكالة انباء نوفوستى - ١٩٧٠ ، ص ١٠٧ [من خطاب فى المؤتمر الثالث

للمجالس الاقتصادية [٢٢] فى عموم روسيا - فى ٢٧ يناير ١٩٢٠].
46-NIGEL, GRANT: Soviet Education; Penguin Books 1964, p. 32.
٤٧ـ الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : " دراسة مقارنة للادارة المدرسية " [مرجع سابق] ، ص ٤٣١، ٤٣٢.
48- IL., KANDEL : The New Era in Education. A Comparative Study; Houghton Mifflin Company, Boston, 1955, p.230.
٤٩ـ الدكتور وهيب ابراهيم سمعان :[دراسة مقارنة للادارة المدرسية] [مرجع سابق] ، ص ٢٦٠.
٥٠ـ المرجع السابق ، ص ٢٦١ .
٥١ـ دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة [مرجع سابق] ، ص ١٤٩ .
٥٢ـ عبد الفتاح الديدى [مرجع سابق] ، ص ٦٧ .
٥٣ـ هـ . أ . ل . فشر [مرجع سابق] ، ص ٢٠٣ .
٥٤ـ عصر الايدولوجية [مرجع سابق] ص ٩٩ ، ١٠٠ .
٥٥ـ دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى [مرجع سابق] ، ص ٧٤ .
٥٦ـ المرجع السابق ، ص ٧٤ .
٥٧ـ جورج كاونتس [مرجع سابق] ، ص ٢٥٣.
٥٨ـ ف . كومبز : أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر - ترجمة الدكتور احمد خيرى كاظم ، والدكتور جابر عبد الحميد جابر - دار النهضة العربية - ١٩٧١، ص ٢٣٤ ، ٢٣٥ .
٥٩ـ كلارك كير [مرجع سابق] ص ١٣٥ .
٦٠ـ ل. أ . ليونتيف : الموجز فى الاقتصاد السياسى - ترجمة ابو بكر يوسف - مراجعة ماهر عسل - من سلسلة [من الفكر السياسى والاشتراكى] - دار الكاتب العربى للطباعة والنشر - ١٩٦٧، ص ١٩٣.

61-M.A. PROKOFIEV, "The Soviet Higher School"- Chapter One from : HIGHER EDUCATION IN THE U.S.S.R. UNESCO ; Educational Studies and Documents, No 39, 1961 p.10

٦٢- فردريك هاربيسون ، وتشارلزا . مايرز [مرجع سابق]، ص ٢٤٧.

63-FREDERICK, HARBISON andCHARLES A.Myres;Op.Cit.,pp.156,157.

٦٤- ل ز أ ز ليونتيف [مرجع سابق] ، ص ١٩١.

٦٥- ف .بليوتين : التعليم العالى فى الاتحاد السوفيتى - ترجمة محمود حشمت - دار يوليو للنشر ، ص ٩ - من المقدمة.

66- FREDERICK,HARBISON and CHARLES MYERS, A.;Op.Cit.,p.179.

67- HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p.318.

٦٨- اوليغ بيسار جيفسكى : لمحة عن العلم السوفيتى - دار الطبع والنشر باللغات الاجنبية - موسكو ، ص ٨.

٦٩- ف . يليوتن [مرجع سابق] ، ص ٢٦ .

٧٠- دكتور وهيب سمعان : التعليم فى الدول الاشتراكية [مرجع سابق] ، ص ٩٥.

٧١- المرجع السابق ، ص ٤٥ .

٧٢- المرجع السابق ، ص ٨٥ .

٧٣- دكتور عبد الغنى عبود : " الايديولوجية والتربية ط [مرجع سابق] ، ص ٢١٠ .

٧٤- المرجع السابق ، ص ٢٨١ .

٧٥- دكتور وهيب سمعان : التعليم فى الدول الاشتراكية [مرجع سابق] ، ص ٢٢.

76-W.K.RICHMOND "Educational Planning in Hungary "- COMPARATIVE EDUCATION REVIEW ;Vol 2,No.2,

March 1966, pp. 93-105.

٧٧- دكتور وهيب سمعان : التعليم فى الدول الاشتراكية [مرجع سابق] ،ص ١٠٤ .

٧٨- المرجع السابق ، ص ٩٢.

٧٩- دكتور احمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية [مرجع سابق] ، ص ١٢٤ ، ١٢٥ .

الفصل السابع

نظام التعليم في جمهورية الصين الشعبية

للدكتور بيومي محمد ضخاوي

الفصل السابع

نظام التعليم في جمهورية الصين الشعبية

مقدمـــه :

تتميز الصين الشعبية على غيرها من الدول المحيطة بها ، باتساع أراضيها ، وكثرة عدد سكانها ، وقدم حضارتها ، وشخصيتها القومية المستقلة بسبب بعدها عن مراكز الجذب السكانى"اوالانسان القديم بصفة خاصة، نظرا لتطرفها الجغرافى ومناخها غير المناسب او القارى حيث البرودة الشديدة شتاء والحرارة الشديدة صيفا . ولذلك كانت مركز طرد للسكان بدلا من ان تكون مركز جذب . غير ان هذه البيئة غير المناسبة لسكنى الانسان كانت سببا مباشرا فى تكوين الميراث الاجتماعى للانسان الصينى القديم حيث تكوين الاسرة والتى لها احترام مقدس عند الرجل الصينى ، حيث ولاؤه لها وطاعته للمسئولين عنها فى ادب جم، واستعداده للبذل فى سبيلها ، والصبر فى بنائها ودعمها . لان هذه الاسرة هى التى وفرت له الامن الذى كان ينشده فى احضان تلك الطبيعة القاسية .

ولذلك امتاز رب الاسرة الكبرى [الدولة] فى الصين من قديم ، بأنه كان ذا سلطات مطلقة ، يستمدها من الخالق مباشرة ، فقد كان الامبراطور يوصف بأنه ابن السماء بحكم نيابته عن الخالق ، ويستمد سلطانه بما يتصف به من الفضيلة والصلاح ، ويليه فى السلطان امراء او اعيان ، بعضهم بحكم مولدهم ، وبعضهم بحكم تربيتهم وتدريبهم ، وهم يصرفون اعمال الدولة . ثم يأتى الشعب وواجبه فلاحة الارض ، ويعيش فى اسر ابوية ، ويتمتع بالحقوق المدنية ، ولكنه لا رأى له فى تصريف الشئون العامة .[1]

واتفاقا مع هذا التكوين الاسرى وقدسيته عند الصينى القديم ، كان اختياره للديانه الكونفوشية ، والتى تدور حول هذا الولاء للاسرة ، والذى يعتبر مرادفا للاخلاق التى دارت حولها فلسفة كونفوشيوس ، حيث تم ترجمة هذا الولاء الى سلوك عملى تمثل فى علاقة الصغير بالكبير ومسئولية الكبير عن الصغير ، وعلاقة الافراد بالاسرة واستعدادهم النفسى لدعمها وصيانتها .

وتنعكس هذه الايديولوجية الصينية ، المتمثلة فى الولاء للاسرة ،

بالمفهوم الواسع لهذه الاسرة ، ابتداء من الاسرة الصغيرة ، وانتهاء بالوطن ، تنعكس على التربية الصينية القديمة ، والتى تعتبر مسئولية الاسرة اساسا ، حيث كانت الاسرة بمثابة المدرسة التى يتعلم فيها الطفل ، وكان الاب والام هما المعلمين فيها ،وكانت القدوة الصالحة والسلوك العملى،هما طريقتى التدريس قبل الكلام النظرى.حتى عندما تطورت امور المجتمع الصينى القديم،بحيث صارت المدرسة ضرورة اجتماعية ظلت الاسرة هى المسئولة عن تربية ابنائها .[٢]

وعلى الرغم من وجود ديانتين روحيتين فى الصين الشعبية هما البوذية Buddhism والكنفوشية Confucianism ثم الديانة الماوية Maoism الا ان الدين لم يلعب دورا رئيسيا فى التقاليد والثقافة الصينية . حيث يعتبر المجتمع الصينى أن كلا من الديانة الكنفوشية والبوذية نظاما فلسفيا على الرغم من ان لكل منهما شعائره الدينية المستقله . الا ان المعبد الكنفوشى على صلة وثيقة بالنظام البيروقراطى الامبراطورى ، ويعتبر بمثابة المنفذ والراعى لاراء الامبراطور . بينما البوذية كان لها انتشارها الكبير وتأثيرها الواضح فى فترات معينة ، وكانت على ارتباط كبير وتنسيق مع الاراء الماوية ، ولهذا فان الكثير من المعابد كانت تضم الديانتين البوذية والماوية .

ثم جاءت الديانة المسيحية الى الصين على يد اهل الغرب وخاصة فى القرن السابع الميلادى حيث كان لها تأثير قليل على هذه المناطق . ولكن التأثير الحقيقى للديانة المسيحية فى الصين بدأ على يد جماعة الجزويت Jesuits التبشيرية فى القرن السادس عشر وخاصة مع الكشوف الجغرافية . وكان القرن التاسع هو الفترة الرئيسية التى ظهرت فيها المذاهب المسيحية بوضوح فى الصين،وخاصة الكاثوليك والبروتستانت ، حتى وصل عدد السكان المسيحيين فى الصين من ٣-٤ مليون نسمة . وعلى الرغم من قلة هذا العدد ، الا ان تأثيره على المؤسسات الاجتماعية والتعليمية كان كبيرا ، لاسيما فى فترة تحديث الصين .

كما جاء الاسلام الى الصين فى القرن السابع الميلادى ، وهو الديانة التى يدين بها حوالى ١٠ أقليات صينية ، بالاضافة الى عدة ملايين من الصينيين الاصليين ، او اصحاب الثقافة والتقاليد الصينية الاصلية ، وخاصة فى

اقصى الغرب من الصين .

ومنذ ثوره التحرير عام ١٩٤٩ ، اكد الدستور الصيني على حماية المعتقدات الدينية وحريتها ، ولكن في نفس الوقت كان المذهب الالحادى هو المذهب الرسمي للدولة والذى كان يؤكد عليه النظام التعليمي في الصين .[٣]

وكما كان هناك مفكرون يابانيون ، رأوا ضرورة الاتصال بالحضارة الغربية ، ونقلها الى اليابان ، واعتبار ذلك ضرورة وأمن قومي للبلاد ، كان هناك مفكرون صينيون ، رأوا ضرورة الاتصال بنفس الحضارة الغربية ونقلها الى الصين واهمهم الدكتور هوشيه Dr.Hu Shih ، والذى ادرك ان تقدم الصين عن طريق الحضارة الغربية يتوقف على ادخال المعرفة الحديثة ، ونشرها بين الناس العاديين ، الذين كان ٨٥٪ منهم أميين ، وانه لتحقيق هذا الهدف ، فانه لابد من البحث عن وسيلة جديدة للتعليم . كما رأى انه لابد من تغيير اللغة الصينية ، لتكون لغة تفاهم واستعمال يومى ، وقام باجراء التعديل اللغوى في الكتابة .[٤]

ومثل ما حدث في اليابان ، لم تلجأ الصين الى الحضارة الغربية لتمحى بها شخصيتها وطابعها القومى ، بل اتجه الصينيون الى ماضى الحضارة الغربية من منجزات علمية وتكنولوجية ، ولاتعارض بينها وبين الشخصيات القومية المستقلة ، لذا سعت الصين الى الحضارة الغربية في اطار من العقيدة الكونفوشية ، والتى تهدف الى خلق الانسان الصالح بمعناه الاخلاقى . وقد اتعبت الصين نفسها في البحث عن تحديد الكمال بالبحث عن نمط للدولة ، قوامه الاسرة ، والتقاليد الاسرية ، وعلى ذلك فان التعليم الغربى لم يوظف كثقافة تؤثر في الحياة وفي الاخلاق ، بل كسلاح اقتصادى وسياسى ، تستخدمه الصين كافه .

ولذا ركزت الصين جهدها بعد ذلك على الولايات المتحدة الامريكية ، ورأت فيها تحقيق آمالها ، حيث وصلت الصين الى اقتناع بان الولايات المتحدة ومن وجهة نظر التربية ، هي أفضل النماذج التى تقتدى بها . ولهذا كانت الأسس التى قام عليها التعليم الصينى الحديث مبنية على النموذج الامريكى . حيث كان يسير هذا النظام منذ العشرينات من القرن الحالى على نمط النظام

الامريكي في شكلة العام ٦ - ٣ - ٣ ·[٥]

وعلى الرغم من اتجاه الصين الى النمط الثقافي والتربوى والعقائدى الغربي بتحفظ من جانبها وخاصة فيما يتعلق بالشخصية القومية ، الا ان قيام الثورة البلشفية في جارتها الشمالية [الاتحاد السوفيتي] عام ١٩١٧ ، كان من القوة والتأثير الكبير على فكر الشباب والطبقات المطحونة في المجتمع الصيني وخاصة العمال والفلاحين مما ادى الى قيام الحركات التحريرية حتى جاءت الحركة الرئيسية والمدعومـة بالقوى الشعبيـة علـى يـد الزعيم الروحي للصين ماوتسي تونج Mao Tse- Tung عام ١٩٤٩ ، حيث انتشرت دعوته واراؤه بين العمال والفلاحين بطريقة مذهلة ، وفقا للنمط السوفيتي من حيث التنظيم السياسي والاقتصادى والتخطيط التعليمي وخاصة على المستوى الجامعي ·

ومنذ عام ١٩٥٧ ، وبدأ النموذج الصيني والتابع لفكر ماوتسي تونج يأخذ طريقه الى الحياة العملية ، ومن ثم بدأ التعليم الصيني يتذبذب بين التركيز على خبرة الاتحاد السوفيتي والاهتمام بتصحيح الاوضاع السياسية والاجتماعية الموروثة والتي ظهرت بطريقة واضحة خلال الثورة الثقافية في حقبتي الستينات والسبعينات [٦٦-١٩٧٦] · والنموذج الذى قدمته الثورة الثقافية في الصين الشعبية ، كان يركز على تعليم الريف ، حيث البداية مع الفلاحين ومشاركتهم في بناء الدولة من خلال الامكانات والافكار المحلية ، وليس اعتمادا على الاموال او الافكار المستوردة من العالم المتقدم · هذه الافكار الماوية ايقظت الكثير من دول العالم الثالث التي كانت ومازالت تصارع من اجل التحرر من قيود الارتباط بالدول الاخرى والاعتماد عليها [٦].

أهداف التعليم في جمهورية الصين الشعبية ·

ولمناقشة النظام التعليمي في الصين في حقبة الثمانينات ، يتضح للدارس ان القواعد العرفية والتقاليد التي وضعها ماوتسي تونج ، والمؤيدين او المعارضين له ، قد لعبت دورا قياديا في وضع السياسات التعليمية · كما أن التحولات خلال الثلاثين سنة الماضية ، ساعدت على وضع هذه السياسات في

هذا المنظور الفكرى • وبالنظر الى المبادىء العامة التى وضعها ماو ، والمبادىء التعليمية ، نجدها جامدة وغير مرنة ولايمكن تعديلها أو تحقيقها وفق الاوضاع الصينية القائمة • وعلى الرغم من ذلك يمكن تحديد مجموعة من المبادىء والاهداف العامة والتى مازالت قائمة وساكنة ، ولم تتغير منذ فترة طويلة ، لانها على مستوى عال من التجريد ، ولهذا يمكن أن تتفق وأى سياسة تعليمية بديلة او مختارة •[٧]

ان النظام التعليمى الحالى فى الصين له اصوله فى الايديولوجية الشيوعية الصينية ، والتى تعتمد على الماركسية اللينينية ، وافكار ماوتسى تونج • حيث يقدم هذا التعليم نموذجا أيديولوجيا يحدد الاهداف التعليمية الخاصة والعامة •

كما ان المفاهيم الاساسية للمادية الجدلية تتمثل فى التكامل او الوحدة بين النظرية والتطبيق ، وفكرة المساواة بين افراد المجتمع فى الحصول على البناء العقلى ، وفق ما يحدده القادة الصينيون فى خططهم لتطوير النظام التعليمى والذى سوف يساهم بدوره فى هذا البناء القومى •

وجوهر او حقيقة طبيعة التربية الشيوعية ، هو الاهمية القصوى للتزاوج بين التعليم والعمل الانتاجى لتنمية وتكامل الشخصية ، بالاضافة الى ادراك اهمية الدور الذى يمكن ان يلعبة التعليم كنظام اجتماعى مع بقية النظم بحيث يسهم بشكل حقيقى فى التنمية الاقتصادية على المستوى القومى • وهكذا يبدو واضحا من خلال خصائص هذا التعليم فى الصين ، ان التعليم فى النظام الشيوعى هو سياسى بالدرجة الاولى •

والمبادىء الاساسية للتعليم تمثلت فى البرنامج الشامل والعام سنة ١٩٤٩ قبل وضع دستور ١٩٥٤ • ولكنها بشكل عام كانت تحتوى على الخطوط الاساسية لفكر ماوتسى تونج • حيث ان اهداف الثورة تتجه الى بناء مجتمع جديد وايجاد مكانة جديدة للامة الصينية •[٨]

وكما جاء فى البرنامج العام ، وفى مواده بين ٤١-٤٩ ، فان على الحكومة ان تحاول بناء ثقافة ديمقراطية جديدة ، وان تصنع نظاما قوميا للتعليم على المستوى العلمى والشعبى • ومن اهم وظائفه ، رفع المستوى

الثقافى لافراد الشعب ، وتدريب وتعليم الافراد للعمل والبناء القومى ، وتصفية النظام الاقطاعى ، والايديولوجيات الفاشية ، وتحقيق مشاعية خدمة الشعب ·

والتعليم فى ضوء ذلك ، لم يكن حقا للجميع فقط دون النظر الى الجنس او الاصل ، ولكنه ايضا كان بمثابة اداة هامة وفعالة لتحريك الشعب من قضية الصراع الطبقى الى استمرارية الثورة ، ولادراك وفهم معنى وقيمة البروليتاريا ، وجعلها قوام التفكير العقلى ، وهذا جوهر فكر ماوتسى تونج·

ولقد حدد ماوتسى تونج فى العامين ١٩٥٨،٥٧ ، الاهداف التى يجب السعى لتحقيقها بواسطة الثورة التعليمية ، حيث اكد على ان التعليم يجب ان يكون لخدمة السياسات البروليتارية ، وان يكون مقترنا بالعمل الانتاجى ، وفى قدرة كل فرد ان ينمو اخلاقيا وعقليا وجسميا ، وان يصبح عاملا ماهرا وعلى وعى بالثقافة الشيوعية · ولذا كانت اولويات التطور التعليمى من اجل :

١ـ المساواة أو تكافؤ الفرص التعليمية ·

٢ـ مد الخدمة التعليمية لجميع العاملين فى الدولة وفى مختلف مجالات العمل وضمهم للمدارس بمستوياتها المختلفة ·

٣ـ تقديم تعليم فنى ومهنى من خلال تقديم السياسات التعليمية الثورية للاذكياء والنابغين · وكان يتوقع ان يقوى ويعزز النظام القومى التعليمى المستقل وان يقابل احتياجات الخطة السياسية والاقتصادية بتقديم الاعداد المطلوبة من المتعلمين والخبراء والعمال والذين سوف يقومون بعمليات بناء وتأسيس الشيوعية·[٩]

ومنذ قيام الجمهورية الصينية عام ١٩٤٩ ، وعلى الرغم من بعض النجاحات التعليمية ، فان العديد من المشكلات مازالت قائمة · ولهذا فانه من الصعوبة بمكان فى ظل النظام التعليمى القائم فى الثمانينات ان يقابل الاحتياجات الخاصة بالتنمية على المستوى القومى كما حددها قادة الصين · ان التغيير المتواصل فى سياسة التعليم الصينى خلال السنوات الثلاثين الماضية لاتعكس فقط عدم الاتفاق والتطابق بين القيادات ، بل ايضا تعطى مؤشراً على عدم الاستقرار فى التطور التعليمى ·

وخلال فترة اعادة التنظيم بين عام ١٩٤٩ و ١٩٥٢ ، كان التغيير والتجديد متمسكا بالشمولية فى محاولة للتغلب على الاختلافات الثلاث الرئيسية فى المجتمع الصينى ، وهى الاختلاف القائم بين المدينة والريف ، وبين العمال والفلاحين ، ثم بين العمل العقلى والعمل اليدوى . هذه الافكار والقيم اسهمت فى تقديم توضيح وادراك ما يدور فى المجتمع ككل وركزت على التغييرات الكمية . كما ان الجهود المبذولة كانت تدور حول تعديل نموذج ينان [١٠] Yenan Model وتحويره الى صورة واحدة للامة ككل ، واقامة عدد كبير من مدارس مينبان [١١] Minpan Schools الى جانب مدارس العمال والفلاحين مساهمة وتدعيما للنظام التعليمى الرسمى . وكنتيجة منطقية لذلك ، فان الفرص التعليمية المتاحة زادت داخل الهرم التعليمى وبهذه الطريقة تم التقليل من فرص عدم المساواة التى كانت قائمة فى الخدمات التعليمية للافراد فى الحضر والريف . لكن تعديل استراتيجية التنمية السوفيتية عام ١٩٥٣ والمتمثلة فى الخطة الخمسية الاولى ، حولت التركيز على الكيف والتحصيل الاكاديمى والتركيز على تطور التعليم بالنسبة للمستوى الثالث أو التعليم العالى فى المناطق الحضرية . المتعصبون للفكر الاشتراكى أو اليسارى عام ١٩٥٨ أعادوا السياسة السابقة وفندوا او وضعوا الاسلوب السوفيتى بوضع السياسات موضع التنفيذ ولكن الحركات التقدمية دعت الى الاستيقاظ والوعى والحراك الشعبى وتنفيذ نظام العمل والدراسة وعملت بسياسة الباب المفتوح ، واستخدام السياسات الشاملة او كما يطلقون عليها ثلاثة فى واحدة [١٢] Three-in-one ونظموا على اساسها المدارس . خلال هذه الفترة بدأت اول مدرسة زراعية متوسطة . وعلى كل حال فان الازمة الاقتصادية والكوارث الطبيعية أرغمت القيادة على قبول الكثير من الاساليب المختارة والعمل على التريث فى عمليات التوسع وخفض معدلات القبول بالمدارس الابتدائية وفى نفس الوقت التوسع فى مدارس وقت الفراغ بدلا من ذلك . كما كان هناك نوعاً من المدارس التجريبية للمساهمة فى عمليات التنمية والتركيز عليها .

وخلال الفترة من ١٩٦٣ الى ١٩٦٥ ، وبناء على التناقض الايديولوجى بين الانتاج والثورة ، وبين التكامل والتماسك والصراع الطبقى وبين

العمل الانتاجي الذى اصبح واضحا وملموسا وبين الدراسة ، ثم زيادة التنوع والاختلاف التعليمي وانقسامه نظامين تعليميين ، ونظامين للعمل ، أحدثا صراعا بين القوى المختلفة داخل الحزب . وهذا كان واضحا ومعروفا باسم خطى الصراع Two-lin Struggle ·[١٣]

الثورة الثقافية والتى بدأت عام ١٩٦٦ ، أحدثت تغييرا جذريا بالاضافة الى عدم الاستقرار للنظام التقليدى الذى كان قائما · وكان الشعار المرفوع آنذاك هو " هدم القديم واقامة الجديد "Destroy the old and establish the new·

ومن العمليات الثورية الخاصة بالصراعات وعمليات النقد والتحولات ، من اجل تحويل النظام الجامد والقائم فى المجتمع الصينى ، ولذلك اتخذت عدة معايير ومقاييس مختلفة من اجل الفرص التعليمية للمناطق الريفية وتنفيذها لقوة ونشاط عملا بسياسة المشى على قدمين بمعنى ان الشركات والوحدات الادارية الاخرى فى المجتمع كانت تحث من قبل القيادة الصينية على اقامة المدارس والاشراف عليها فى بيئاتها المحلية بما يحقق الاحتياجات الحقيقية لهذه البيئات ·[١٤]

كما تم تنفيذ سياسة الباب المفتوح من اجل الثقافة الجماهيرية وخاصة للعمال والفلاحين مقترنة بالخبرات العملية ، واختيار هؤلاء الافراد العاملين للدراسة ليس فقط على مستوى المدارس العادية بل ايضا على مستوى ، المعاهد والتعليم العالى · ومع تكوين اللجنة الثورية المعتمدة على الشعار الخاص بثلاثة فى واحد والتى تجمع بين العمال والفلاحين والجنود لادارة المدارس ، فان افراد الحزب ورجال الاعلام دخلوا المدارس للاشراف على العملية التعليمية بجوانبها المختلفة · وكانت هناك محاولات لتوحيد عمليات التدريس والبحث العلمى والعمل الانتاجي فى المدارس على جميع المستويات بواسطة قيادات الحزب ورجال السياسة والاعلام الذين اصبحوا قادة ومديرين للشركات والحقول · الاكثر من هذا ان مصطلح " النزول الى الريف "

Down to the Countryside

والدعوة اليه يهدف الى جعل المعلمين والشباب الى قبول الفكر البروليتارى ·

حيث كان مطلوبا منهم ان يعملوا فى الحقول ومراكز العمل الانتاجى لبعض الوقت المحدد خلال كل فصل دراسى ٠ بالاضافة الى ان فترة الدراسة انخفضت من ٦سنوات الى ٥ سنوات بالتعليم الابتدائى ومن ٦ سنوات الى ٥ او ٤ سنوات بالتعليم المتوسط ، ومن ٤ الى ٣ او ٢ بالنسبة للتعليم العالى والجامعى ٠ كما ان عدد الموضوعات انخفض ايضا ، فكانت الاولويات تعطى لدراسة نظريات الثورة ٠ كما ان كل امتحانات القبول قد الغيت ، وادخل نظام امتحانات الكتاب المفتوح Open-Book examination٠ وكانت المحاولات والخطط تهدف الى التكامل بين النظرية والتطبيق وتنفيذ ذلك خلال المناهج الدراسية ٠ وكانت فكرة ماو للثورة التعليمية ، بان يجعل الجميع [المعلمين والطلاب والعمال والفلاحين وغيرهم فى حركة ثورية ضد الصراع الطبقى من اجل الانتاج والصراع على الخبرات العلمية]٠[١٥]

وبمجىء عام ١٩٧٥ ، كانت الانتقادات شديدة وكثيرة حول هذه التغييرات الثورية٠ وكان النقاط الكبيرة حول الثورية فى التعليم يرتكز على قضية مؤداها ، انه اذا لم يرتفع المستوى الاكاديمى ، فلا يمكن للصين ان تصبح دولة متقدمه او حديثة صناعيا حتى نهاية القرن العشرين ٠ ومباشرة بعد موت ماو عام ١٩٧٦ وفى اعقاب تصفية عصابة الاربعة تحت القيادة الصينية الجديدة هيوجوفينج ، فإن السياسات الجديدة ظهرت فى خريف عام ١٩٧٧ لتحقيق الاهداف التعليمية الاربعة التى حددها دنج اكسبابونج وهى :

١- اعداد وتدريب العلميين والتكنولوجيين ورجال الادارة والاقتصاد ٠

٢- رفع المستوى الفنى والمهنى والعلمى لجميع العمال والفلاحين وبقية العاملين٠

٣- دفع التنظيمات الاقتصادية الى الامام ٠

٤- دفع عمليات التنمية للعلوم والتعليم والثقافة الى الامام ٠

وبناء على دستور ١٩٧٨ ، كان التعليم قد اعطى اول مهمه له فى فترة جديدة لتدريب اكبر عدد من العمال والمثقفين ، وكذلك لرفع المستوى العلمى والثقافى للامة كلها وذلك بالتحسن الكبير فى كيف التعليم على جميع مستوياته لتخريج الافراد المؤهلين نظريا وعمليا تحت مظله المبادىء الاساسية

الاربع : الاشتراكية، حكم البروليتاريا ، قيادة الحزب ، ثم الماركسية اللينينة وافكار ماوتسي تونج . كما ان مصطلح المشي على قدمين يجب ان يعاد تفسيره بطريقه مرنة لتحقيق الاهداف السياسية بكل الامكانات المتاحة .[١٦]

السلم التعليمي في الصين الشعبية :

يتكون السلم التعليمي العادى فى الصين من ٦ سنوات للتعليم الابتدائى و٣ سنوات للحلقة الاولى من التعليم المتوسط ، ٣ سنوات للحلقة الثانية من التعليم المتوسط ثم ٤ سنوات للتعليم الثانوى [الثانوية العليا] .

ويسير موازيا لهذا النظام ، نظام آخر ومتقدم جدا للتعليم غير الرسمى ، وهو ليس للمتفرغين ، بل للعاملين بعض الوقت ودارسين فى الوقت الآخر . ومؤسسا هذا النظام التعليمى غير الرسمى تدار بواسطة مؤسسات مختلفة عن مؤسسات التعليم النظامى الرسمى مثل المصانع والمقاطعات والمجتمعات المحلية وتنظيماتها .

ونظام التعليم فى هذه المؤسسات يتم بالمرونة الشديدة ، وتتنوع برامجة ومقرراته الدراسية بما يتفق والانتاج المحلى وحاجة السكان فى البيئة المحيطة .

وخلال الثورة الثقافية فى حصتى الستينات والسبعينات ، كان النظام التعليمى الرسمى يعانى من قصور شديد وضعف التكامل بينه وبين النظام الانتاجى كما هو الحال فى نظام التعليم غير الرسمى ، حيث تم اختصار مدة التعليم الابتدائى فأصبحت ٥ سنوات بدلا من ٦ سنوات ، والتعليم المتوسط ٤ سنوات بدلا من ٦ سنوات ، والتعليم الثانوى العالى ٢ أو ٣ بدلا من ٤ سنوات . وكان على الطلاب ان يعملوا عاما او عامين بعد التعليم المتوسطحتى يمكن قبولهم بالتعليم الثانوى . ولكن بعد تغيير القيادات الصينية عام ١٩٧٦ ، عاد النظام التعليمى الى الامتداد والتوسع كما هو الحال ٦ - ٣ - ٣ - ٤ حيث استكمل حلقاته تدريجيا، كما ظهرت المحاولات لتقديم سن القبول بالتعليم الابتدائى الى ٦ سنوات بدلا من ٧ سنوات .[١٧]

أ- تعليم ما قبل المدرسة :

نظرا لان معظم النساء فى الصين يعملن لمعظم الوقت ، فان خدمات

رعاية الاطفال [حضانات]تقدم لهن لرعاية ابنائهن من سن ١٨ شهرا الى ٣ سنوات ،وذلك فى مراكز الحضانة ورعاية الاطفال والتى فى معظمها ملحقة بمراكز العمل الخاص بالامهات والمزودة بالمربيات المؤهلات . وحوالى ٥٠٪ من اطفال المدن يتم رعايتهم بهذه الطريقة،بينما النسبة تقل عن ذلك فى الريف . وتفتح الحضانات ومراكز رعاية الاطفال أبوابها من يوم الاثنين حتى يوم السبت من كل اسبوع،ويتم الانفاق عليها من المال العام ولكن معظمها يتم الانفاق عليه من الشركات والمؤسسات التى تديرها او اماكن العمل ن ويقوم الاباء بدفع قيمة وجبات الطعام والتى تصل فى مجملها ٤ - ٦ ين فى الشهر.

اما مؤسسات رياض الاطفال فهى ايضا تعمل تحت اشراف نفس المؤسسات او المجمع المحلى للتعليم ، والتى غالبا ما تكون قائمة فى المناطق السكنية المزدوجة وهى مزودة بهيئات تدريس معدة لذلك ، وذلك لرعاية اطفال المرحلة العمرية من ٣ - ٦ سنوات وتركز المقررات والمناهج الدراسية فى هذه المرحلة على جماعات النشاط مثل الغناء ، الرقص ، والرسم حيث يتدرب الاطفال على تحمل اداء الاعمال البسيطة مثل تعليق بعض الادوات والفوط ، ثنى الالحفة او مسح الارضى بروح جماعية . حيث يتم تدريبهم على بعض الاعمال ، بينما لا يتم تعليمهم وتدريبهم على القراءة ، حيث يفترض الا يتم تعليمها فى هذه المرحلة ، الا ان هناك بعض المحاولات لتعليمهم بعض حروف واشكال اللغة الصينية دون اكراه وبطريقة اختيارية .

ب- المدرسة الابتدائية :

كانت هناك مجهودات جادة لتعميم التعليم الابتدائى ، وبمجىء عام ١٩٧٨ كان هناك حوالى ٩٥٪ تقريبا من تلاميذ المرحلة العمرية ٦ ، ٧ سنوات بالمدرسة الابتدائية ، بالمقارنة بالنسبة المنخفضة جدا قبل ثورة التحرر والاستقلال حيث كانت ٤٠٪ من المدن و ٥٪ فى الريف . ولذا ارتفعت نسبة القبول فى التعليم الابتدائى من ٢٤٫٥٪ مليون عام ١٩٤٩ الى ١٤٦٫٢٧ مليون عام ١٩٨٠ .

ويهدف التعليم فى الصين الى النمو الاخلاقى والعقلى والجسمى ليصبح الفرد عاملا وهو على وعى اجتماعى اشتراكى وثقافى . ولهذا فان التربية

السياسية تلعب دورا هاما بالنسبة للمناهج الدراسية ، ليس فقط خلال الفصول الدراسية المتعلقة بهذا الشأن ، بل ايضا ، خلال السلوك والحياة المدرسية وجميع المواد الدراسية التى يشملها المنهج ، وخاصة اللغة والادب · واهم الموضوعات الدراسية فى المدرسة الابتدائية هى السياسة ، اللغة الصينية ، المعلومات والمعارف المشتركة والتى تشمل العلوم ، والجغرافيا والتاريخ ، والرياضيات ، التدريبات الرياضية ، الموسيقى والفن · ونظرا لصعوبة اللغة الصينية ، فان الوقت المحدد لها كثيرا فى الخطة الدراسية ، حيث يصل الى نصف ثلث الوقت المخصص لجميع المواد الاخرى ·

وخلال فترة الثورة الثقافية ١٩٦٧/٦٦ ، كان هناك اهتمام كبير بتعديل المقررات الدراسية والمناهج المدرسية بحيث تواكب احتياجات البيئات المحلية ، ومشاركة الاطفال فى اعمال جماعية وانتاجية ، من خلال تطوير الحقول المدرسية الصغيرة ومساهماتهم البسيطة فى اعمال الشركات والمصانع تحت رعاية واشراف المدرسة · وعلى الرغم من ان التركيز على العلم والعمل الانتاجى فى التعليم الصينى ، الا انه فى الفترة المعاصره ، هناك تركيزا او اهتمام برفع المستوى العلمى والاكاديمى بدءا بالمرحلة الابتدائية ·[١٨]

ومنذ عام ١٩٧٨ وهناك عدد من المدارس المختاره تم اختيارها او انشاؤها بغرض تطبيق الاتجاهات الجديدة لرفع المستوى التعليمى للمناطق والاقاليم التعليمية المختلفة من اجل الرقى بالتعليم · ولكن منذ عام ١٩٨٢ فان هذا الاتجاه تم الغاؤه بالنسبة للمرحلة الابتدائية ·

وفى العام الدراسى ١٩٧٩/٧٨ كان هناك اهتمام على المستوى القومى فى الصين لتاليف كتب حديثة بواسطة وزارة التعليم مصممة لغرض رفع المستوى العلمى · كما بدأ تعليم اللغة الاجنبية من السنة الثالثة او الرابعة بالمرحلة الابتدائية وخاصة اللغة الانجليزية واللغة اليابانية ·

ج- المدارس الثانوية :

أزداد الاقبال على المدارس الثانوية من مجرد واحد مليون عام ١٩٤٩ الى حوالى ٥٨ مليون عام ١٩٨٠ ٠ وكانت نسبة القبول فى منتصف السبعينات حوالى ٨٠-٩٠٪ من المدارس الابتدائية فى المناطق الحضرية التحقوا بالمدرسة المتوسطة ، فى مقابل ٦٠-٧٥٪ للمناطق الريفية ٠ ولكن نسبة قليلة من هؤلاء من كان فى مقدورهم استكمال سنوات التعليم الثانوى ، وخاصة فى المناطق الريفية ٠ حيث يوجد الكثير من المدارس المتوسطة لاتقدم سوى ثلاث سنوات فقط بدلا من ٦ سنوات بالمناطق الحضرية ٠[١٩]

التعليم العالى فى الصين الشعبية :

تم التوسع الكبير فى التعليم العالى فى الصين ، حيث ارتفع عدد المتقدمين من ١١٧٫٠٠٠ عام ١٩٤٩ الى ١٫١٤٤٫٠٠٠ عام ١٩٨٠ ٠ كما تحولت الجامعات والمؤسسات التعليمية الاخرى الى مراكز حيوية للنشاط خلال فترة الثورة الثقافية ولكن معظم هذه الجامعات والمعاهد اغلقت امام اى انشطة تعليمية فى الفترة من ١٩٦٦ وحتى عام ١٩٧١ ، ثم اعيد فتح هذه الجامعات والمؤسسات التعليمية مع تخفيض نسب القبول الى حد ما وذلك خدمة للطبقات العامة وتحقيقا لفلسفة طبقة البروليتاريا وسياستها ٠ وعلى كل حال ومنذ ١٩٧٦ ، فان السياسات المتبعة فى الصين كانت تشبه الى حد كبير ما كان قائما فى فترة الخمسينات ، حيث التأكيد على الجوانب الاكاديمية ورفع المستوى العلمى ٠ وهناك تنوع كبير فى انماط مؤسسات التعليم العالى فى الصين ، وتشبة الى حد ما النظام المتبع فى الاتحاد السوفيتى ، حيث يوجد عدد قليل من الجامعات الشاملة والتى تقدم مناهج واسعة فى الفنون والعلوم الاجتماعية والعلوم الاكاديمية ٠ كما يوجد بعض الجامعات والمعاهد البوليتكتيكية الكبيرة والتى تقدم عددا كبيرا من العلوم التطبيقية ، كما ان هناك معاهد ذات تخصصات دقيقة تدريبات مهنية فى بعض المجالات مثل الهندسة والطب واعداد المعلمين والتمويل والتجارة ، واللغات الاجنبية ٠٠٠٠٠٠٠٠ الخ ٠ وحتى فى المؤسسات الشاملة والبوليتكنيكية ، فان الطلاب يحاولون اخذ كل

مقرراتهم ضمن تخصص واحد وتحت مظلة قسم واحد وبنظام صارم وقاس ولكن فى اطار تدريب مهنى ضيق . والمحاولات فى الوقت الحالى قائمة لتضمين هذه المناهج مقررات خاصة بالنظريات العامة ، ومحاولة توسيع ثقافة الطلاب التربوية من خلال التكامل بين الاقسام العلمية والتعاون بينهما ، والحد من استخدام نظام الساعات المعتمدة فى بعض الجامعات . ولكن من الصعب جدا تحقيق هذه الاهداف بالنسبة للمؤسسات والمعاهد التخصصية ، ولكن هناك محاولات لاقامة تعاون بين هذه المعاهد فى الوقت الحاضر .[٢٠]

كما يوجد اهتمام كبير بالتوسع فى التعليم العالى فى الوقت الحاضر فى الصين بالتركيز على الكم والكيف فى آن واحد . ومن صور التوسع التى تمت فى الصين ، هو انشاء معاهد فرعية للجامعات او المعاهد الكبرى ذات ادارة مستقلة وميزانية مستقلة تماما ، ولكنها فى نفس الوقت يمكنها الاستفادة بالمصادر الخاصة بهيئة التدريس والمكتبات والادوات والاجهزة فى الجامعات والمعاهد الام . هذه المؤسسات الفرعية تكون الدراسة فيها نهارية والتى تحددها السلطات المحلية ، حيث لاتقدم خدمات سكنية لطلابها مثل بقية مؤسسات التعليم العالى المعتادة معه وطريقة اخرى فى عمليات التوسع فى خدمات التعليم العالى بالصين ، حيث زادت نسبة الاقبال على التعليم العالى بدرجة كبيرة ، ومن هنا تم قبول الطلاب لمدة يوم واحد لاولئك الطلاب الذين يدرسون فى الفترة المسائية والذين لا يعيشون فى السكن او الحرم الجامعى . وفى نفس الوقت فان الاهتمام بالكيف كان له وزنه من خلال تحديد حوالى ٩٦ معهدا مختارا كان من وظيفتهم الاساسية رفع المستوى العلمى الى المستوى القومى المحدد فى مجالات تخصصاتهم . هذه المعاهد كان فى مقدرتها اختيار معظم الطلاب الموهوبين والاذكياء من جميع انحاء الدولة ولهذا فان هذه المعاهد نالت اولوية كبيرة فى مجال التمويل والبناء والانشاء .[٢١]

الدرجات العلمية التى تمنحها مؤسسات التعليم العالى فى الصين:

لاول مرة منذ ثورة التحرير الصينية ، فان الصين اعتمدت نظاما لمنح الدرجات العلمية ، حيث كانت اول دفعة للبكالوريوس والليسانس عام ١٩٨٢ . وقد تم انشاء مؤسسات للتعليم العالى تقدم مقررات دراسية لمدة اربعة اعوام

وعلى مستوى علمى يمكنها من منح درجة علمية ، كما حددت ذلك اللجنة الاكاديمية للدرجات على مستوى الدولة . وكان حوالى ٤٥٠ مؤسسة علمية من ٦٧٥ مؤسسة هى المؤهلة لمنح هذه الدرجات العلمية المعترف بها على المستوى القومى فى الصين . كما لا يتم تحصيل رسوم من الطلاب بالنسبة للتعليم العالى ، بل ان معظم الطلاب يحصلون على رواتب او مكافآت تغطى احتياجاتهم الاساسية . اما بالنسبة للطلاب الاكثر نضجا وعمرا والذين سبق لهم العمل لمدة خمس سنوات قبل التحاقهم بالتعليم العالى فانهم يحصلون على نفس مرتباتهم خلال مدة الدراسة .

ولا تتعدى نسبة الفتيات فى التعليم العالى اكثر من ٢٤٪ من النسبة الكلية للمقبولين ، اذا تمت مقارنة ذلك بما كانت عليه هذه النسبة من ارتفاع كبير عن هذا فى الفترة الثقافية ، حيث كانت هناك اماكن متاحة للطلاب بمؤسسات التعليم العالى . وليس من تفسير لهذا التذبذب فى النسبة الا بالرجوع للتقاليد الصينية التى كانت مفروضة على المرأة من خلال علاقاتها العائلية وارتباطها الشديد بالمنزل ، والدور المتوقع منها ، ومن ثم انخفاض نسبتها فى دخول الامتحانات التى تؤهل للتعاليم العالى .[٢٢]

المناهج وسياسة التعليم فى الصين الشعبية :

يتم وضع المناهج باقرارها بواسطة الوزارة ، كما ان الكتب المدرسية تعد بواسطة المكاتب والاقسام التعليمية على مستوى المحافظات والمستويات المحلية . بالنسبة لرياض الاطفال تم اقامتها من اجل تزويد الاطفال بالقدرات العقلية والبدنية واعدادهم للمرحلة الابتدائية . ويتم التركيز فى تعليم الاطفال القراءة والكتابة والحساب مصحوبة بالنشاطات المختلفة من اجل غرس روح العمل الجمعى فى الاطفال واحترام الكبار والسلطات . كما ان رياض الاطفال تكون بمثابة مؤسسة اجتماعية فى هذه المرحلة المبكرة من الطفولة ، حيث يتعلم الاطفال عن طريق المنافسات والمباريات ، واداء الوظائف المتعلقة بالمدرسة ومساعدة الاخرين .

وتوضح المعلومات المتاحة عن التعليم فى الصين [٢٣] ، ان العام الدراسى يمتد لمدة تسعة شهور ونصف ، وتتضمن هذه المدة نصف شهر فى

اعمال بدنية بالنسبة للفصول الرابع والخامس من المدرسة الابتدائية وذلك فى داخل المصانع او المزارع الصغيره ·

فى التعليم الثانوى العام يتم دراسة ١٤ مقررا دراسى خلال خمس سنوات وتشمل اللغة الصينية ، الرياضيات ، اللغات الاجنبية ، السياسة ، الطبيعة ، الكيمياء ، البيولوجى ، التاريخ ، الجغرافيا ، المعلومات الاساسية فى الزراعة ، على وظائف الاعضاء والصحة ، التربية الرياضية ، الموسيقى ثم اخيرا التربية الفنية ·

فى الحلقة الثانية من التعليم المتوسط [الثانوى] ينقسم الطلاب حسب موضوعاتهم الدراسية ، اما الى العلوم المتقدمه او الى موضوعات الفنون الحرة · والعام الدراسى فى هذه المرحلة يمتد لمدة ٩ شهور ·

وطلاب الحلقة الاولى من التعليم المتوسط ، يتطلب منهم قضاء ٦ اسابيع فى العمل اليدوى كل عام · بينما طلاب الحلقة الثانية يتطلب منهم قضاء ٨ اسابيع فى العمل الانتاجى· كل عام او شهر كل فصل دراسى · والعمل البدنى يتم تحديده فى هذه المدارس باعتباره جزءا اساسيا من المنهج الدراسى ، وله اغراضة المتعلقة بايقاظ وعى التلاميذ او الطلاب بأهمية العمل اليدوى واحترامة ··

فى حالة دارسى بعض الوقت والعمل للوقت الاخر ، فان الغرض منها القيام باعمال ضرورية ومطلوبه ويتقاضى الطلاب عليها اجرا ، يعود جزء منه الى المدرسة للاصلاحات المطلوبه ·

اما المدارس الثانوية المتخصصة ، فهى تدرب المستويات المتوسطة من المتخصصية على الانتاج الحديث · وهناك حوالى ٣٤٧ تخصص لثمان مهن اساسية منها : ٢٤٢ فى مجال الهندسة ، ٢٥ فى مجال الزراعة ، ١١ فى مجال الغابات ، ١٢ فى مجال الطب ، ٣٤ فى مجال التمويل والاقتصاد ، واحده فى مجال التربية الرياضية ، ٢٠ فى مجال الفنون و ٢ فى مجال اعداد المعلمين وتدريبهم·

والمناهج الاساسية تضم اربعة مجالات اساسية او مجموعات من المقررات المطلوبة هى : العلوم السياسية - الاداب العامة - المقرر الرئيسى فى مجال

التخصص – مقررات تخصصية . اما الجانب العملي من هذه المناهج يتم تحديده بواسطة المدرسة او بواسطة الوحدات المحلية في المجتمع . وتتحدد نسبة ساعات العمل او الجانب التطبيقي وفقا لمجالات التخصص . كما ان العام الدراسي يمتد لمدة ١٠ شهور وتمتد المقررات الدراسية من سنتين الى اربع سنوات .[٢٤]

اما المناهج المشتركة والموحدة للمرحلة الابتدائية والمتوسطة ، فانها توضع بواسطة المركز في العاصمة ، بحيث تتحدد خطط الدراسة والمواد الدراسية والنشاطات المختلفة وفترة الدراسة . والمحاولات الخاصة برفع المستوى العلمي وتوحيده على مستوى الدولة مستمرة لضمان وصول الخدمة التعليمية الى القاعدة مع ترك جانب من المرونة البسيطة للاختلافات القائمة بين البيئات المحلية حتى تستطيع المدرسة ان تقابل الاحتياجات المحلية .

والعلاقة بين التعليم والعمل المنتج محددة بوضوح للطلاب في مجال النمو الاخلاقي والسياسي التي تمثل الاساس النظري للمناهج . على كل حال ، فان الضغوط الخاصة بضمان استمرارية تقدم الطلاب المتفوقين علميا ، ادت الى زيادة الاهتمام من جانب السلطات الصينية والتي تركز على اقتران التعليم بالعمل ، برفع المستوى بشكل واضح وشامل . ولهذا فان الحوار مستمر حول الوقت المخصص للدراسة الاكاديمية والوقت المخصص للعمل الانتاجي اليدوي . وهناك عدم اتفاق حول الدمج الكامل بين التعليم الاكاديمي والعمل المنتج من جانب بعض الطلاب .

اعداد المعلم في الصين :

التطوير والتحسين في اعداد المعلمين يعتبر عاملا أساسيا لرفع المستوى العلمي وتحقيقه والتوسع في التعليم . فالمعلمين في مختلف المستويات داخل النظام التعليمي ، يجب ان يحصلوا على اعداد اساسي واولي . حيث يوجد نمطين من مدارس الاعداد لمعلمي الصغار هما : مدارس النورمال للصغار ، ومدارس النورمال الثانوية [وهي مدارس ثانوية مهنية وتخصصية] وكلاهما يقبل الطلاب من خريجي الحلقة الاولى من التعليم المتوسط . وتقوم مدارس النورمال للصغار باعداد معلمي رياض الاطفال ، بينما الاخرى تقوم باعداد معلمي

المدرسة الابتدائية ٠

والبرنامج الدراسي لاعداد المعلمين يستمر لمدة ثلاث سنوات ٠ وعادة تكون مدارس النورمال وملحقا بها مدارس ابتدائية تجريبية ، وكذلك مدارس رياض الاطفال لتدريب المعلمين فى مجال التربية العملية ٠ عام ١٩٧٨ كان هناك حوالى ١٦١ كلية للمعلمين وجامعة النورمال ، لتقديم برنامج دراسى لمدة ٤ سنوات لاعداد المعلمين للمدارس المتوسطة [اعدادى وثانوى] ٠ وكان هناك برامج دراسية لمدة ٣ سنوات في معاهد المعلمين ٠ وهى تقبل طلابها من خريجى الحلقة الثانية من المدارس المتوسطة ٠ كما يحصل جميع طلاب معاهد المعلمين على منح دراسية ٠ بالاضافة الى المقررات التربوية النظرية والعملية ، فان التدريب قبل الخدمة يهدف الى تزويد الطلاب المعلمين بالجوانب السياسية والاخلاقية والثقافية ورفع مستواهم العلمى ٠ اما معلمى المستوى الثالث ، حيث المعاهد والمدارس المهنية والتخصصية ، فان المعلمين يتم اختيارهم من خريجى الكليات ومن طلاب الدراسات العليا ٠ حيث يتوقع منهم ليس التدريب فقط ، بل القيام بالابحاث العلمية فى مجال التدريس والتخصصى ٠[٢٥]

وهناك محاولات من جانب السلطات الصينية لايجاد توازن بين العمل العقلى والعمل البدنى لزيادة تجسيد معنى الدولة الاشتراكية باتخاذ الحكومة العديد من المقاييس لرفع مكانة المعلمين ٠ والمكاتب التعليمية تختار المعلمين وتحدد لكل واحد وظيفته وفقا لتخصصه وقدراته العلمية والمهنية ووفقا لاحتياجات المدارس فى البيئة المحيطة ٠ عملية التحويل من مدرسة لاخرى فى نفس المستوى وكذلك من مستوى تعليمى لاخر يحتاج الى موافقة المكتب التعليمى على مستوى المحافظة ومن خلال قسم شئون الافراد فى المناطق المحلية او البلديات ٠ كما ان المعلمين ليس لديهم الحرية فى تغير وظائفهم،بل عليهم الانتظار حتى تطلب الوحدات الادارية المحلية وظائف جديدة وبعد موافقة السلطات على مستوى المحافظة ٠

وكزء مكمل لعمليات ترقية المعلمين ورفع مستواهم العلمى ، فان المعلمين الذين تم تحويلهم من وظيفة لاخرى او من وحدة ادارية لاخرى ، فان

عليهم الرجوع الى مدارس المعلمين الاصلية التى تخرجوا منها او المدارس التى تتصل بوظائفهم الجديدة ليتعلموا او ليمكنوا من مقابلة مطالب وظيفتهم الجدية ،كمعلمين مؤهلين . ولذا فان هؤلاء المعلمين يعطون وعودا وضمانا كافية بانه يمكنهم التحول لتخصصات مهنية بمقدار خمسة اسداس الوقت الذى يقضونه فى عمليات التدريس . كما ان المعلمين العاديين يطلب منهم باستمرار الالتحاق ببرامج التدريب اثناء الخدمة والتنمية المهنية . البرامج المكثفة اثناء الخدمة تعتمد بالدرجة الاولى على الاسس الخاصة بدراسات وقت الفراغ ، وهى تتم بصورة مختلفة مثل عقد لقائين بعد الظهر فى الاسبوع ، لان المعلمين يتطلب منهم حضور الاجتماعات بالمدرسة لدراسة السياسة وان يكونوا مشتركين فى المناقشات الخاصة بالتحويلات ، لرفع المستوى التربوى ومغاليتة . كما يمكنهم حضور اما برنامج تدريبى قصير او برنامج تدريبى لمدة عام كامل [برامج تجديدية وتنشيطية ، وهى انتظامية وتنظم بواسطة كليات المعلمين والجامعات او يلتحقوق برامج التدريب اثناء الخدمة عن طريق المراسلة بواسطة الراديو او الدروس التلفزيونية . كما ان المعلمين غير المؤهلين او المعدين داخل مؤسسات الاعداد ، ولكنهم اعدوا انفسهم واصبحوا مؤهلين من خلال برامج التدريب اثناء الخدمة ، يجب ان يعترف بهم مكتب التعليم ويمنحهم الشهادات المناسبة لهم . كما ان المعلمين الذين يتم تعينهم بواسطة السلطات المحلية وغير مؤهلين ، يجب ان يتقدموا للامتحان الذى يعقده المكتب التعليمى بغرض تحديد مستواهم العلمى والمهنى ، ليس من اجل رفع مستواهم فقط ، بل من اجل وضع المهنة تحت اشراف الدولة .[٢٦]

الادارة التعليمية فى الصين الشعبية :

التعليم فى الصين من اجل خدمة الافراد ، ولكن الحزب الشيوعى الصينى حدد اهتمامات الشعب ضمن مفاهيم البناء الاشتراكى . ولقد اظهر دستور ١٩٧٨ ، ان قادة الحزب يعملون فى اطار المبادىء الخاصة بمشاركة الجماهير والديمقراطية المركزية ثم القيادة الجماهيرية ، وكذلك يجبر او يسمح للحزب ان يسيطر ويشرف على النظام التعليمى كله .

وكانت اول خطوات ماو الاصلاحية الخاصة بالمشاركة الشعبية والقيادة

الجماعية لمساعدة الحزب على اتخاذ شرعية في اختيار قياداته لمساعدة جماهير الشعب . ولذا فان هناك ثلاثة مبادىء للعمل الجماهيري هي :

١ـ ان يتم اختيار قادة الشعب من الشعب ولهم ، وان على القادة ان يأخذوا افكارهم من الجماهير ودراستها ثم عرضها على الجماهير وشرحها واقناعهم بها حتى يتأكدوا انها اصبحت افكارهم الحقيقية فيضعونها موضع التطبيق ، واختبار مدى صحتها وتعديلها .

٢ـ سلطة الجماهير غير الحزبية على واضعي السياسات ، ونقدهم للحزب في اخطائه في التنفيذ لهذه السياسات .

٣ـ في التعليم ، المفاهيم الاساسية هي الاعتماد على النفس ، حيث الاعتماد على المصادر الطبيعية في البيئة ومحاولة استخدام شتى الطرق والاساليب الملائمة لتحقيق الاهداف المحددة .[٢٧]

وتعني الديمقراطية المركزية في الصين ، انها الديمقراطية المقترنه بدليل عملي على المستوى المركزي ، ومن خلال الافراد الخاضعين للتنظيمات ، والاقليات الخاضعين للاغلبية ، والمستويات الدنيا الخاضعة للمستويات العليا ، والحزب باكمله الخاضع لقرارات اللجنة المركزية . فالديمقراطية يتم تفويضها للمؤتمرات الحزبية ، عندما يتم انتخاب جميع اعضاء اللجان الحزبية بطريقة سرية من بين القوائم التي تحددها اللجان العليا في الحزب . ولضمان تحقيق هذا النوع من الديمقراطية ، فان قائد كل مستوى من مستويات الحزب يجب ان يقدم تقريرا الى جميع افراد هذا المستوى حول كل القضايا والموضوعات مثل الخطط ، والبرامج والخبرات المتعلقة بالمستوى الحزبي الذي يقوده . وفوق كل ذلك ، فان كل الانتقادات الداخلية للحزب توضع موضع الاعتبار باعتبارها حق طبيعي لكل افراد الحزب . واحترام الخبرات الجماعية ووضعها في الحسبان يجعل القيادة الجماعية مفضلة ، لهذا فان اعضاء وحدة معينة ، او اعضاء الحزب ، يتقابلون ويتناقشون للوصول الى المفاهيم الواضحة وادراك القرارات التي يجب ان تتحول الى الافراد غير الحزبيين في نفس هذه الوحدات او المستويات المختلفة .[٢٨]

بعد موت ماو ١٩٧٦ ، تحول التعليم الى المركزية مرة ثانية ،

واصبح خاضعا للبيروقراطية الادارية على اربعة مستويات : المركز ، المحافظات ، المقاطعات ، ثم التنظيمات المحلية داخل المدن والكوميونات او الوحدات الادارية المختلفة . كل مستوى من هذه المستويات الاربع يحكم ويشرف على المستوى الادنى منه وهو فى نفس الوقت محكوم بما هو اعلى منه .

[١] المستوى الاعلى فى الادارة هو وزارة التعليم وموقعها العاصمة بكين Peking وخلال لجان التخطيط ، فان وزير التعليم يقدم تقريره واراؤه مباشرة الى مجلس الدولة . وفى حالة وضع الاهداف والاتفاق عليها ، يتم تحويلها الى الوزارة والتى بدورها متعاونة مع اللجان التخطيطية ، لعمل مجموعة من القرارات التى تحول الى المكاتب التعليمية بالمحافظات .

الوزارة تنقسم وظيفيا الى سبعة مكاتب ادارات تحت اشراف الوزير مباشرة وهى : مكتب العلاقات الخارجية والذى يتعلق بالزيارات الرسمية ويتبادلها بين الصين والبلاد الاخرى . ومكتب التخطيط وهو المسئول عن التخطيط طويل المدى وعلى اتصال وثيق باللجان التخطيطية . ومكتب التعليم العالى وهو المسئول بالدرجة الاولى عن التعليم الجامعى ، وهو المسئول عن الاشراف والتوجية والقيادة لكل مجريات الامور بالجامعات بدءا بالمفاهيم وتطوير للكتب الجامعية واختيار هيئات التدريس والبحوس ، ومكتب تطوير التعليم بالمرحلتين الاولى والثانية ، والمسئول عن اعداد الكتب ، ومراجعة المناهج والخطط الدراسية وتقييم العاملين فى هاتين المرحلتين . مكتب الدراسات التخصصية والفنية للمستوى المتوسط والمسئول عن كل ما يتعلق بالجوانب الفنية فى المدارس التخصصية . مكتب العمال والفلاحين ، مسئول عن تطور تعليم الكبار وتنظيم مدارس وقت الفراغ والاشراف عليها .واخيرا مكتب الاتصال بين وزارة التعليم والوزارات الاخرى لمعرفه الاحتياجات والمطالب المختلفة ، وهو يعمل كمؤسسة تعاونية للاتصال بين وزارة التعليم والوزارات الاخرى خاصة المسئولة عن المؤسسات التعليمية المقامة فى اطارها . وهكذا تعتبر وزارة التعليم ومجلس الدولة واللجان التخطيطية بمثابة المركز بالنسبة للمكاتب والادارات التعليمية خارج العاصمة بكين .

[٢] اما على مستوى المحافظات ، فانه يوجد ٦ أقسام مختلفة تؤدى وظائفها

المشابهة للمكاتب العليا على المستوى المركزى · فقسم التعليم العالى يدير كل معاهد ومؤسسات التعليم العالى فى المحافظة ، الى جانب الاشراف وتوجيه المناهج وامتحانات القبول ، وكذلك توفير قادة التخطيط والتنفيذ · اما قسم التعليم الابتدائى والثانوى فله مسئوليات تكامل الانشطة التعليمية والمناهج الاضافية وتنظيماتها وخاصة منظمات الشباب الشيوعى ومنظمة الحرس الاحمر ومنظمات صغار الجنود الحمر ، ضمن النظام المدرسى ببرامجة التعليميه الرسمية · اما قسم العمال والفلاحين فهو يركز على فصول محو الامية الاساسية ، ومقررات المستويات المتوسطة فى مجال الزراعة وتقنياتها · اما قسم المناهج فهو يقوم بعقد اللقاءات المستمرة مع المعلمين فى مختلف التخصصات لمناقشة المستوى العلمى والاهداف قبل رفع التقارير بها الى المستوى المركزى بالعاصمة · ويتبقى قسمان آخران هما : قسم شئون الافراد واعدادهم واختيارهم للمدارس ، ومسئول عن قبول الطلاب · بينما قسم التمويل والميزانية فهو المسئول عن اعداد الميزانية وتوزيعها على المدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة ·وفى الواقع العملى فان التنظيمات المختلفة على مستوى المحافظة لها تأثير قليل على التغيير ما عدا دورها فى تنفيذ السياسات الموضوعة والمقرره من جانب المستوى الاعلى ·

[٣] اما بالنسبة لمستوى المقاطعات والمحليات The Country Education Office وهذا المكتب التعليمى على مستوى البلديات ويقدم خدماته بنفس التصور السابق للمكتب التعليمى على مستوى المحافظة ، ولكن بدرجة اقل او اصغر · ما عدا المكاتب البلدية الواقعة فى نطاق العاصمة بكين وشنغهاى وتيانجن ، حيث انها على اتصال مباشر بوزارة التعليم · بقية المجالس البلدية تتصل بمكاتب التعليم بالمحافظات · واللجان التعليمية فى هذا المستوى مسئولة اداريا عن التعليم الابتدائى والمتوسط · كما يوجد هناك مكتب تعليمى مزود بالمختصين لمسئوليات محددة بهم · وهذه المكاتب الفرعية تنتخب من بينها فردا لادارة المدارس الابتدائية المحلية ·[٢٩]

هذه المستويات الادارية والتنظيمية للنظام التعليمى تسير وفق عمليات منتظمة محددة بحيث تكون عملية صنع واتخاذ القرارات فى ضوء معايير

واجراءات معروفه . ويوجد ايضا تقسيم غير رسمى للمسئوليات بين المستوى المركزى ومستوى المحافظات ومستوى الادارة المحلية من اجل تحقيق الاهداف القومية على المستويين النظرى والعملى بشكل افضل وبما يتناسب والاحتياجات والظروف المحلية . ولذا هناك نزعه وميول عند افراد الحزب والذين بدورهم مرتبطين بالادارات التعليمية المختلفة ان يشتركوا فى صياغة ووضع السياسة ثم الاشراف الادارى على تنفيذها خلال المراحل الادارية والاشرافية المختلفة والتى ليس من الضرورى ان تكون تحت الاشراف المباشر لأعضاء الحزب .

بالاضافة الى كل ذلك ، فان مشاركة الاباء ضرورية واساسية فى كل وقت فى تأييدهم وتدعيم للمهنيين بالمدارس . والعلاقات الرسمية والتفاعلات بين المدارس والاباء تنحصر فى نطاق المقابلات العامة [مرتين فى العام] بالمدرسة والزيارات المدرسية بواسطة المعلمين للتعرف على الخلفية الاسرية . ومن الناحية الاخرى فان المجتمع المحلى وتحت اشراف قيادة اللجان الحزبية يكون مسئولا عن مساعدة التنظيمات الطلابية وبناء قصور الاطفال ومراكز تجمع الجيرة ومساندة وتأييد التربية السياسية والاخلاقية لصغار الشباب . فمن المهم جدا ان يساهم كل من الاسرة والمجتمع المحلى فى عمليات النظام التعليمى الرسمى ، لتحقيق الاهداف والخاصة للتعديل المستمر ما دام هناك تغيير او تحول فى السياسات القائمة .

والمركزية مبدأ هام فى اطار الايديولوجية الشيوعية ، للتأكد وضمان سيطرة الحزب على التطور التعليمى . هذه التنظيمات الادارية ، وعلى افضل الوجوه ، توفر نظاما فعالا لتوزيع المصادر على قدر المساهمات ، لتقابل احتياجات التنمية القومية ، من لحظة وضع الخطط الاولى واتخاذ القرارات التنفيذية . ولكن عندما تكون الحكومة المركزية تعانى من نقص فى الموارد والتمويل ، لتنفيذ النشاطات والمشروعات التعليمية المختلفة ، فانه من الضرورى ان تلجأ الى التمويل المحلى ، الى جانب ان التحكم المركزى فى الوظائف المهنية غاية فى الصعوبة . ومن ثم فان نجاح العمليات التعليمية يعتمد على مؤهلات وقدرات المعلمين الى جانب التوجيه الصحيح وتحفيز المعلمين ، والتطبيق والتنفيذ السليم للسياسات التعليمية الحالية ، يتطلب خطوات

منتظمة من اللامركزية التعليمية لتشجيع المؤسسات المحلية وضمان تعاون المعلمين على المستوى المحلى وان يقوموا بتنفيذ الخطوط العريضة للتنمية القومية ٠[٣٠]

تمويل التعليم فى الصين الشعبية :

يتم تمويل التعليم فى الصين وبالدرجة الاولى بواسطة الدولة على جميع المستويات القومية والاقليمية والمحلية ٠ وحسب الاحصاءات المتاحة ، فان الميزانية التى كانت محددة للتعليم والصحة والعلوم للعام الدراسى ١٩٧٩ بلغت ٨ر١٠٪ من الميزانية العامة للدولة ٠ ومن ثم لم يحظ التعليم فى الميزانية العامة بأكثر من ٥٪ فقط ٠ ولهذا فان الصينين يرفضون هذه النسبة القليلة والمخصصة للتعليم ، حيث كانت عام ١٩٧١ ، ٥٩ر١٪ ، وكانت فى عام ١٩٧٨ ، ٩٠ر٢٪ ، وهى نفس نسبة عام ١٩٨٠ ٠

وتعتبر هذه النسبة محدودة جدا اذا وضعت فى مقارنة مع ميزانية التعليم فى اليابان حيث كان عام ١٩٧١ ، ٤ر٥٪ ، وكانت فى الولايات المتحدة الامريكية عام ١٩٧١ ، ٤ر٧٪ ٠[٣١]

ويتخذ مجلس الدولة واللجان التخطيطية كل القرارات المتعلقة بالقوى العاملة وفق احتياجات الدولة وبناء على ما تظهره الابحاث ، ثم تحول كل هذه القرارات الى وزارة التعليم ، التى تقترح ميزانيتها وفق هذه المطالب ، وعلى اساس ما تشيره اليه اللجان والمكاتب التعليمية الفرعية على مستوى المحافظات،ومن هنا يتم توزيع المسئوليات على اساس ان كل مدرسة تحاول تحديد العناصر التى يمكن لها او للمكاتب التعليمية المحلية وعلى مستوى المحافظات ان تشارك به قبل ارسال خطة الميزانية الى الوزارة للاعتماد النهائى ، فاذا حدث تخفيض فى ميزانية التعليم لمحافظة معينة من خلال الادارة المركزية ، فان المكتب التعليمى يمكن ان يقرر توزيع الميزانية بالتساوى على جميع المدارس ، او يوزعها بطريقة معينة تنفع والاحتياجات والاولويات الفعلية لكل مدرسة ولكل منطقة ٠ ومن المهم معرفة ان المساهمات المحلية فى ميزانية التعليم كبيره وتلعب دورا كبيرا فى عمليات الانفاق التعليمى ، مما شجع الكثير من الكوميونات الصغيره والوحدات الادارية المختلفة على ان تزيد

نسبة مساهماتها فى الانفاق على التعليم وزيادة ميزانية المدارس ، ولهذا فمن المحتمل ان تزيد نسبة مساهمات الادارات المحلية فى ميزانية المدارس عما تساهم به الوزارة على المستوى القومى . ونتيجة لذلك نرى التعليم فى المناطق الصناعية والمتقدمة اكثر رقيا واكثر امتيازا وخدماته كثيره ، بعكس المناطق الريفية الفقيره والتى تعتبر مهملة وتعانى من نقص المواد والخدمات والمصادر التعليمية ن مما تؤدى الى وطود الفجوة التعليمية بين الريف والحضر [٣٢].

كما تدفع الدولة مرتبات المعلمين ، وحوالى ثلث نفقات المبانى المدرسية ، بناء على الاحتياجات الحقيقية ، مع احتساب المصروفات المدرسية البسيطة التى يدفعها الطلاب . كما ان حوالى ٣٠٪ من الطلاب يحصلون على منح دراسية ولا يدفعون مصروفات لمناطقهم او مدارسهم ، حيث تساهم الاسرة الصينية بدفع مصروفات ابنائها والتى تصل ما بين ٥٠ر٧ الى ١٢ ين صينى كل فصل دراسى فى المناطق الحضرية ، وحوالى ٦-١٠ ين صينى فى المناطق الريفية . ولكن المدارس غالبا تساعد الطلاب ومن دخل الاسرة الشهرى ، حيث تدفع لواحد فقط من اعضاء الاسرة الواحدة حوالى ١٢ ين صينى فى المدن و ١٠ ين صينى فى الريف . كما ان حوالى ٧٥٪ من طلاب المدارس الثانوية التخصصية يحصلون على مساعدات مادية ، بينما المساعدات فى المنح على المستوى القومى تقدم لطلاب التعليم العالى ، كما ان المدارس الثانوية التجريبية يتم تمويلها على المستوى القومى ، بينما المدارس لبعض الوقت والعمل للوقت الاخر فيتم تمويلها محليا اعتمادا على المؤسسات التى تشرف عليها[٣٢].

خاتمـــــه :

يظهر العرض السابق للنظام التعليمى الصينى ، ان هذا النظام كغيره من النظم التعليمية على مستوى الدول المتقدمة والنامية على حد سواء يواجه ببعض المشكلات . واهم هذه المشكلات يتعلق بالتغيرات السريعة والمتلاحقة فى السياسة التعليمية والناتجة عن الصراع الفكرى للقيادات الصينية .

وللذا يمكن ملاحظة الغموض والحيرة على الشعب الصينى بسبب التناقض القائم بين سياسة الحزب الذى يدعم الحركات البرولتيارية ومن ثم ينظم التعليم لخدمة هذا الهدف وتحقيقة ، وبين اراء اخرى متحررة تنادى بالاصلاحات وتحسين الاحوال والظروف المعيشية للشعب واعادة الامور السياسية والاقتصادية والاجتماعية الى وضعها الصحيح بعد انحرافها على يد عصابة الاربعة بعد رحيل القائد الصينى ماوتسى تونج .

ومن اجل احداث الثورة التعليمية فى الصين ، فان هناك تناقضات جوهرية فى النظرية وتطبيقاتها داخل وخارج النظام التعليمى الموروث . هذه المشكلات الموروثة حاول البعض على فترات مختلفة وبطرق عدة تفسيرها وتحليلها ، ومن ثم خرجوا بحلول مختلفة لهذه المشكلات . هذه المشكلات تتمثل فى المناقشة بين اعضاء قيادة الدولة ، والصراع والاختلاف بين الجماعات داخل المجتمع الصينى، فمنهم من يتمسك بالقيم والعادات القديمة ، ومنهم من يجنح للقيم الحديثة وتحديث المجتمع والتخلى عن القديم ، والدعوة الى التمسك بالافكار الاشتراكية ، ثم عدم التناسق والتكامل فى عمليات تطوير المجتمع الريفى والمجتمع الحضرى .

هذا بالاضافة الى النمو الاقتصادى السريع والتقدم اعلمى والتكنولوجى والمحيط بالمجتمع الصينى من كل جانب ، يعتبر ذلك مشكلة تتحدى المجتمع الصينى وقياداته ونظامه التعليمى .

ولكن كيف تستطيع الصين ومن خلال نظامها التعليمى ان تتغلب على هذه المشكلات ؟

والاجابة على هذه التساؤلات ليست باليسيره ، على الدارس ، فهل من السهل على الحزب الحاكم ان يكسب ثقة الجماهير ؟ وهل من السهل على الحزب ان يتغلب على المشكلات الاقتصادية ؟ ثم خفض معدلات التضخم ، ثم مشكلات البطالة بين الشباب المتعلم ؟ ثم اخيرا الرغبة الملحة من جانب القيادة في ايجاد مجتمع صينى يتصف بالذكاء والعقلانية ويؤمن بالفكرة الاشتراكية وينتمى الى طبقة البروليتاريا .... الخ وكل هذه مسئوليات جسيمة تقع على كاهل النظام التعليمى فى الصين الشعبية .

الهوامش

١- عبد الغني عبود ، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، دار الفكر العربي بالقاهرة ، ١٩٧٨،ص ٩٠ - ٩١
٢- المرجع السابق ، ص ٩٠

3-Cowen , R. v.and Mclean,M[Editors]International Handbook of Eduction Systems,Vol.111[Asia, Australia Latin America],John Wiley &Sons,U.K., 1984,pp. 101 - 105.

٤- عبد الغني عبود ، دراسة مقارنة لتاريخ التربية ، مرجع سابق ، ص ٣٨٩.
٥- المرجع السابق ، ص ٣٩٠ - ٣٩١.

6-Cowen ,R.V. and Mclean,M.,op.cit.,pp.99 - 100

7-Chan,p.,"Education in the people'sRepublic of china :Tradition and change",Equality and freedom in Education : A Comparative Study,Edited by Brain Holmes,George Allen &Unuin,London,1985,p.178.

8-Ibid . ,p.179.

9-Ibid.,p.180.

١٠- نموذج ينان Yenan ، هو نظام تعليمي كان ينفذ في المناطق المتحررة في منطقة ينان قبل عام ١٩٤٩ . وكان يعتمد على مبادىء من اهمها التحويل الذاتي والاعتماد على النفس بوخدمة البنات المحلية . وكانت السياسة العامة لهذا النظام تجمع بين التعليم والعمل ، وتنهض بالتعليم الشعبي . وبطريقة عملية ، كانت هناك صيغ تعليمية مختلفة مثل المدارس

لبعض الوقت ، والفصول المسائية ، وبعض البرامج الدراسية المرتبطة بالعمل والعمال . وكان النظام يهدف الى الرقى بالعملية التعليمية ومحو الامية الاساسية ، وغرس الوعى السياسى وتقديم الخبرات العملية والتكنولوجية والتى كانت ضرورية وهامة لحاجات اساسية للمجتمعات المحلية وجماعات العمل والانتاج .

١١- مدارس مينبان Minpan ،كانت تدار بواسطة افراد الشعب ، وهى كانت نتيجة طبيعية للمفاهيم الخاصة بتحرك الشعب من القاعدة للمساهمة فى ادارة مدارهم فى بيئاتهم المحلية او فى مؤسساتهم الانتاجية ، للرقى الثقافى وزيادة الانتاج . وهى كانت مدارس لنصف اليوم ، ومدارس وقت الفراغ ، ومدارس الشركات والمصانع بالاضافة الى مدارس المواسم الخاصة .

١٢-المصطلح [ثلاثة فى واحد] ظهر عام ١٩٥٨ خلال حركات الاصلاح والتقدم ، ويعنى رفع الكيفية العلمية لعملية التدريس والبحث بواسطة ضم عمليات التدريس وادواته المختلفة فى الفصول الى العمل الانتاجى بالاضافة الى البحث العلمى .ولكن خلال فترة الثورة الثقافية وفى عام ١٩٦٨،كان هذا المصطلح يستخدم لوصف العمال والجنود والنشاطات الطلابية والمعلمين والعالمين بالجامعات ، كل هذا يكون ما يسمى باللجنة الثورية لادارة المدارس والجامعات .

13-Chan,p., "Education in the people's Republic of China" op. cit.,p.180.

14-Ibid., p. 181.

15-UNESCO , world Survey of Education ,Educational policy,Legislation and Adminirtration,Unesco Paris ,1971,p.315.

16-Chan,p.,op.cit .,pp.183,199.
17-Cowen,R.&Mclean,M.,op.ct.,p. 111.
18-Ibid.,pp.111 - 112.
19-Ibid.,p.113
20-Ibid.,p.115
21-Ibid.,p.115
22-Ibid.,pp.115 -116
23-Chan,p.,op.cit.,p.190.
24-Ibid.,p.191
25-Ibid.,p.192
26-Ibid .,p.193.
27- Ibid.,pp.183,199.
28-Ibid.,p.138.
29-Ibid .,pp.184 - 185
30-Ibid.,pp.185 - 186
31-Ibid .,pp.186 - 187
32-Ibid .,p.187.
33-Cowen , R.& Mclean,M.,op.cit.,p.161.

الفصل الثامن

المجتمع والتعليم في دول العالم الثالث

للدكتور أحمد اسماعيل حجي

الفصل الثامن

المجتمع والتعليم في دول العالم الثالث

ثمة معايير ، او بالاحرى مقاييس ، متعددة استخدمت لتقسيم بلاد العالم ودولة وتصنيفها .وكان اصحاب هذه المقاييس - غالبا - ممن ينتمون الى البلاد الغنية المتقدمة ، تلك البلاد التى استعمرت العالم ، وما تزال تتحكم فيه .

من هذه المقاييس درجة النمو الاقتصادى اساسا ، وما يتصل بها من امور كمستوى التعليم . وفى كتابهما : التعليم والقوى العاملة والنمو الاقتصادى صنف فردريك هاربيسون وتشارلز مايرز بلاد العالم على النحو السالف ذكره فى هذا الكتاب الى [1]:

١- بلاد متخلفة Underdeveloped Countries ، وهى بلاد ينخفض فيها الدخل القومى ، ونصيب الفرد منه ايضا ، كما ينخفض فيها مستوى التعليم .

٢- بلاد نامية جزئيا Partially Developed Countries ،وهذه البلاد بدأت حديثا تشق طريقها نحو النمو والتطور .

٣- بلاد فى الطور قبل الاخير للتقدم Semi Advanced Countries ، وقد تقدمت على بلاد المجموعة الثانية ، وسبقتها فى طريق التقدم .

٤- بلاد متقدمة Advanced Countries ، تعد فى طليعة بلاد العالم فى الاقتصاد والتعليم ، يرتفع فيها الدخل القومى ، ونصيب الفرد منه ، كما يرتفع فيها مستوى التعليم كما وكيفا . وهى بلاد تقود غيرها .

لكن ثمة اوجه نقد متعددة توجه الى هذا التصنيف ، وبخاصة اذا عرفنا ان هاربيسون ومايزر قد وضعا بلدا مثل لبنان [قبل الحرب طبعا] ،ضمن بلاد عربية اخرى وضعت فى المجموعة الثالثة .

ومن المقاييس التى استخدمت كذلك فى تقسيم بلاد العالم ،درجة الاستقرار ، حيث رأى دو برونفينجر ان بلاد العالم تنقسم الى بلاد متقدمة ، وبلاد تعيش مرحلة انتقال .والبلاد المتقدمة تقوم الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية فيها على وجود مؤسسات مستقرة ، وجيدة التنظيم اما البلاد الاخرى فانها ساعية الى تحقيق مثل هذا التنظيم المؤسسى

المستقر والمتقدم .

ومهما يكن من امر فان هذين التقسيمين يسلمان بوجود مجموعتين من البلاد : بلاد متقدمة ، وبلاد غير متقدمة . وتضم البلاد غير المتقدمة من هو فى طريقه الى التقدم بخطى حثيثة ، او من هو فى تخلف يسير ببطء فى تنمية نفسه ، وتسمى هذه البلاد بالبلاد او الدول النامية ، كتسمية مهذبة بديلا عن تسميتها بالدول المتخلفة ، وتسمى ايضا بدول العالم الثالث . The third world .

ويمكن القول بأن هناك عددا من السمات او الخصائص تميز هذه البلاد بلاد العالم الثالث على وجه العموم ، وان كان هذا الا يمنع وجود بعض الاستشارات بينها فى خصيصة او اكثر ، ومن هذه الخصائص :

١ -وقوع معظمها فى نصف الكرة الجنوبي:

ذلك ان معظم دول العالم الثالث تقع فى قارة افريقيا ، وفى امريكا اللاتينية [امريكا الوسطى والجنوبية] وفى قارة آسيا عدا اليابان ، وهى على هذا النحو تمثل اكثر من نصف سكان الكرة الارضية .

وتدخل البلاد العربية ضمن بلاد العالم الثالث ، وهى تقع بين خط عرض ٣٧ شمالا ، وخط عرض ٢ جنوبا ، و كلها فى نصف الكرة الجنوبى ، بعضها فى اسيا ، وبعضها الآخر فى افريقيا .

ومصر احدى الدول العربية الافريقية ، وهى تشغل موقعا جغرافيا استراتيجيا متميزا اذ انها همزة الوصل بين اسيا وافريقيا ، وبين الشمال والجنوب ، وهى كذلك همزة الوصل بين شطرى العالم العربى .

وتنقسم مصر جغرافيا الى اربعة اقاليم طبيعية ، هى: الصحراء الغربية ، والصحراء الشرقية ، وشبه جزيرة سيناء ، ووادى النيل ودلتاه . ومعنى هذا ان معظم مساحة مصر صحراء . وتصل مساحة الصحراء الى ٩٧٪ تقريبا من جملة مساحة مصر ، فى الوقت الذى لاتزيد فيه مساحة الوادى والدلتا عن ٣٪ منها ومن المفارقات ان نسبة عدد سكان الصحراوات المصرية الى مجموع عدد سكان مصر يكاد يصل الى نسبة وادى النيل والدلتا الى مساحة مصر ، اى ١/٣٠ [٢].

ومما يزيد الامر قتامة ان موارد المياه فى هذه المساحات الصحراوية الشاسعة تعد الى حد كبير محدودة للغاية ، ومن ثم قل فيها البشر والنشاط البشرى . كما ان هناك ايضا شح فى الموارد الطبيعية فى هذه الصحروات ، وان كانت هناك مصادر للثروة المعدنية كالفوسفات والحديد بالصحراء الشرقية ، مما يجعلها منجم مصر الاول كما يوجد البترول فى بعض مناطق سيناء الجنوبية لكن هذه الثروة ليس لها وزنها الكبير فى الدخل القومى المصرى . وقد ادى التوسع فى اكتشاف البترول فى مناطق اخرى واستغلاله الى اعتباره مصدرا هاما للدخل القومى فى مصر .

٢- خضوعها للاستعمار العسكرى والسيطرة الاجنبية :

وهنا يبرز الارتباط بين الجغرافيا والتاريخ حيث كان تميز كثير بلاد العالم الثالث بوجود ثروات طبيعية بها ، وتميز بعضها بموقع جغرافى فريد من العوامل التى ساعدت على احتلالها.وقد وقعت معظم هذه البلاد فريسة للاستعمار الاجنبى المسلح فترات طويلة،فقدت خلالها شخصيتها وبذل المستعمرون جهودا جبارة لمحو هويتها.

ويكفى ان يذكر هنا ان افريقيا من اقصى شمالها الى ادنى الجنوب خضعت للاستعمار الغربى ، ونفس الامر يقال عن آسيا - بما فيها اليابان - وامريكا اللاتينية ايضا .

وقد عانت البلاد العربية من الاستعمار كثيرا ، اذ عمل الفرنسيون على محو الشخصية العربية لبلاد المغرب العربى بعامة والجزائر بخاصة ، وامعنت ايطاليا فى التنكيل بالشعب الليبى ، وفتت الصومال بين الدول الاستعمارية،وغالى الاستعمار الانجليزى والفرنسى فى امتصاص خيرات مصر والشام والعراق وغيرها،وفرض كل اساليب القهر على شعوبها.

وتعرضت مصر للاستعمار الاجنبى ، وكان موقعها الجغرافى سببا رئيسيا فى طمع القوى المختلفة فيها منذ عهد قدماء المصريين ، الذين واجهوا تحديات بعض الشعوب القوية الراغبة فى التوسع والاستعمار ، ومن امثلة ذلك ما تعرضت له مصر فى عصر الدولة الوسطى [عام ٢٠٠ ق م] من غزو اجنبى حيث سقطت فى يد الهكسوس ، وهم قبائل بدائية كانت تسكن فلسطين.

وفي القرن السادس عشر خضعت مصر للاحتلال العثماني ، بدخول سليم الاول البلاد عام ١٥١٧م ، وقد فقدت مصر منذ ذلك التاريخ وحتى قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ استقلالها التام وكان لهذا الاستعمار العثماني مساوئه التي انعكست على الحياة المصرية كلها اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا وثقافيا .

ومع قرب نهاية القرن الثامن عشر ظهرت بسفور اطماع الدول الاوربية في مصر ،وكشفت عن وجهها عندما جاء نابليون بونابرت بالحملة الفرنسية عام ١٧٩٨، التي لم يكتب لها ان تبقى اكثر من ثلاث سنوات ، والتي يعتبرها كثير من دارسي التاريخ سببا رئيسيا لإدراك المصريين لما وصلوا اليه من تأخر مقارنا بما لمسوه وشاهدوه من تقدم علمي فرنسي ، ممثلا للعالم المتقدم ، والذي تمثل في الكشوف العلمية التي قام بها علماء الحملة وغيرها .وكان لذلك اثرة في عدم رضاهم عن اوضاعهم ورفضهم لاسلوب خورشيد باشا والي مصر انذاك في حكم البلاد ،وبالتالي مبايعتهم لمحمد علي واليا على مصر .

ثم تأتي حملة فريزر الانجليزية عام١٨٠٧م لكنها تواجه بمقاومة شعبية ورسمية، وتفشل في البقاء ، وتغادر البلاد .

وبتولي محمد علي حكم مصر شرع في بناء دولة حديثة كان للتعليم فيها صرحه الشامخ ودوره في اقامة الدولة ايضا .ومع بروز قوة مصر تتجمع الدول الاوربية ضدها ، وبخاصة عندما وصلت القوات العسكرية المصرية الى اوربا فأغرقت اسطولها وارغمت محمد علي على توقيع معاهدة لندن ١٨٤٠ م التي حجمت القوة العسكرية المصرية ،وهي اساس دولة محمد علي وعمودها الفقري،ومن ثم انهار البناء الذي اقامه وتداعى .ويستمر الانهيار حتى تفقد مصر استقلالها جزئيا بتعيين وزيرين اجنبيين في الوزارة المصرية،ثم يتوج ذلك بفقدان كامل للاستقلال مع احتلال بريطانيا مصر عام ١٨٨٢م. ويبدأ انهيار آخر فقد كممت الافواه،ووجهت اقتصاديات مصر لخدمة المحتل المستعمر،واهمل التعليم وضاقت فرصه كثيرا ،وفتحت ابواب القائم القليل من مؤسساته لابناء القادرين وذوي السلطان ،ويترك شعب مصر جاهلا ليزداد انتشار الامية بين افراده .

حقيقة لم تستسلم مصر وكانت هناك محاولات من الشعب وبعض قادته

لكن لم يقض على ذلك الا مع قيام الثورة عام ١٩٥٢.

لكن لا تقولن ان التبعية الاجنبية قد انتهى عهدها وولت الى غير رجعة، إذ اضطرت مصر اضطرارا مع منتصف الخمسينات من هذا القرن الى التوجه الى الشرق بعد رفض الغرب تزويدها بالسلاح،ثم رفضه تمويل بناء السد العالي وقويت العلاقات مع دول الكتلة الشرقية ـالاتحاد السوفيتي وحلفاؤه ـفقد كانوا مصدر تزويد مصر بالسلاح وكان حجم الصادرات المصرية اليهم والواردات منهم كبيرا ووجهت البعثات العلمية اليهم ايضا.

ومع بداية السبعينات بدأت خطوات اخرى فى اتجاه جديد عندما طرد الخبراء العسكريون السوفييت،وقويت العلاقات المصرية الامريكية والمصرية الغربية واحلت التبعية للاتحاد السوفيتى بتبعية اخرى للولايات المتحدة الامريكية والمؤسسات التابعة لها وللغرب كهيئة المعونة الامريكية والبنك الدولى للانشاء والتعمير ، ونشاهد اليوم ثمار هذه العلاقات وما تقوم به هذه المؤسسات من مساهمات فى مجالات متعددة منها التعليم ، حيث تمول بناء المدارس وتسهم بخبراتها وتمويلها فى المركز القومى للبحوث التربوية،وغير ذلك .

٣- غياب الاستقرار والديمقراطية:

ومعظم بلدان العالم الثالث حديثة الاستقلال ، تفتقر الى وجود المؤسسات ذات الجذور الشعبية ، وقد وصل الى كراسى الحكم فيها من يملكون القوة، إذ انه فى ظل المناخ الذى خلقه الاستعمار أبعد كثير من الوطنيين عن الحكم ولوث الفساد والاتصال بالحكام الموالين للاستعمار كثيرين .

ونتج عن ذلك ان معظم حكومات هذه البلاد اما حكومات عسكرية واما حكومات مدنية تتخذ الدكتاتورية والاوتوقراطية اداة لها وسياسة . طبيعى هناك استثناءات ، كما هو الحال فى الهند - على سبيل المثال - حيث لم تنجح فى الانتخابات السيدة انديرا غاندى رغم انها كانت رئيسة للوزراء وقت اجراء هذه الانتخابات .

وقد ادت الانقلابات العسكرية المستمرة فى كثير من بلدان العالم الثالث الى غياب الاستقرار بها . قد تكون هناك حكومة شيوعية يطاح بها لتحل

يحلها حكومة ذات توجه رأسمالي وقد لا تستمر هذه الحكومة الثانية كثيرا ليطاح بها هى الاخرى وقد حدث هذا فى امريكا اللاتينية وغيرها ، وطبيعى ان ينتج عن ذلك غياب الفكر المستقر الذى يقف وراء العمل والتطبيق .

وقد لا تكون مغالاة مع القول بأن هذه البلدان تفتقر الى وجود الايديولوجية المستقرة التى تحدد فى ضوئها اهداف وترسم سياسات وتصمم خطط وتوضع برامج للتنفيذ .

وارتبط بذلك ايضا غياب الديمقراطية فى معظم بلدان العالم الثالث ومن ثم فالسيطرة من نصيب الحزب الاوحد الحاكم،اما الاحزاب الاخرى ان وجدت فهى مجرد ديكور للقول بأنه توجد تعددية للاحزاب والاراء وتوجد معارضة .

والناظر الى الخريطة السياسية للبلاد العربية يرى ان حكام هذه البلاد اما شيوخ قبائل او رؤساء عساكر . هناك بلاد تحكمها أسر وقبائل،وبلاد يتولى الحكم فيها قادة عسكريون وصل معظمهم الى السلطة بانقلابات عسكرية .

خضعت مصر لحكم اسرة محمد على حتى قامت ثورة ١٩٥٢،وتولى بعدها الحكم افراد ينتمون الى المؤسسة العسكرية،منهم رئيس الدولة ورئيس الوزراء والوزراء بل ورؤساء كثير من المؤسسات والهيئات ، باعتبارهم اهل الثقة وهم من هنا فضلوا على اهل الخبرة وذويها

وبدأت حدة هذا الوضع تقل بالاستعانة بالتكنوقراط من خريجى الجامعات واعضاء هيئة التدريس بها ، وان بقى منصب رئيس الدولة كما هو دائما ، ومنصب رئيس الوزراء فى بعض الأحيان لمن ينتمون الى الجيش ٠

وكان نتيجة لهذه الامور ان كان القرار السياسى بخاصة فرديا أو فى يد قلة ، ومن هنا شهدت مصر أحداثا جساما أثرت فيها وفى أوضاعها ٠ دخلت مصر حرب اليمن فى أوائل الستينات ، وتعرضت لهزيمة قاسية عام ١٩٦٧ ، ماتزال آثارها موجودة وملموسة على الاقتصاد والخدمات ، ووقعت اتفاقات كاتفاق كامب ديفيد ، لم تحظ بتأييد شعبى ٠

واستمر التوجه فى مصر نحو الاشتراكية حتى أوائل السبعينات ، حقيقة لم يكن هذا التوجه الاشتراكى كاملا ، لكنه كان السمة العامة لسياسة

الدولة أو بالاحرى أيديولوجيتها ، وبخاصة منذ صدور قوانين يوليو الاشتراكية عام ١٩٦١ .

ثم حدث توجه آخر مغاير ومعاكس فى السعينات نحو الرأسمالية غير المنضبطة مثلها ما أطلق عليه الانفتاح الاقتصادى ، الذى أدى الى ظهور طبقة طفيلية أثرت ثراء سريعا من أنشطة غير أنتاجية ، ونتج عن ذلك إفقارالفقراء واختل توزيع الثروة ، وحدثت اختلالات هيكلية فى الاقتصاد المصرى .

ثم شهدت مصر فى بداية الثمانينيات محاولات للتوفيق بين التوجهين ، الاشتراكى والرأسمالى ، ومحاولات لاعادة الانضباط الى الشارع المصرى .

ورغم ذلك كله فانه فى مجال السياسات المختلفة ، هناك استقرار ضعيف ، لأن السياسات فى معظمها من صنع الوزير أو مجموعة وزراء ، لا من صنع مجالس مستقرة ينم تشكيلها وعضويتها عن تعدد الاتجاهات والرؤى . وبالتالى ارتبط استمرار هذه السياسات باستمرار وجود صانعها على كرسى الوزارة ، فان تغير فلابد -وهذا لاينبغى ألا يحدث -لمن يأتى بعده من اعلان سياسة جديدة ترتبط به . وليس ادل على ذلك مما هو حادث فى مجال التعليم فى مصر من سياسات قد يتناقض بعضها مع بعض بسبب ارتباط كل سياسة بوزيرها .

وفى مجال الديمقراطية أعلنت الثورة عند قيامها مبادىء ستة ، منها مبدأ اقامة حياة ديمقراطية سليمة ، لكن هذا المبدأ ، ظل غائبا فترات طوال. وأخذت مصر بالتنظيم السياسى الواحد والوحيد ، كانت هناك هيئة التحرير ثم الاتحاد القومى ، ثم الاتحاد الاشتراكى العربى .

ومع تغير القيادة أعلن فى أوائل السبعينات عن قيام منابر داخل الاتحاد الاشتراكى العربى ، تحولت وبقرار من الحاكم الى احزاب سياسية بعد ذلك . وصدر قانون الاحزاب ، هناك من يرونه عائقا أمام تشكيل أحزاب جديدة. ومازال الأحزاب القائمة -غير الحزب الحاكم - تطعن فى سلامة الانتخابات التشريعية التى تشرف عليها الحكومة .

٤- اعتماد اقتصادها على الثروة الطبيعية :

ومعروف أن مصادر الثروة الطبيعية وفيرة فى كثير من دول العالم

الثالث ، وقد أدى ذلك الى قيام الدول الغربية أساسا باستعمارها لاستغلال هذه الثروات وشرائها بالبخس من الاثمان خاما ، واعادة تصديرها مصنعة بالباهظ من الاسعار . ومن ثم كانت بلدان العالم الثالث سوقا رائجة لصناعات الغرب ومستهلكا لها .

وقد عملت الدول الغربية الاستعمارية على الابقاء على بلدان العالم الثالث معتمدة اقتصاديا على الثروات الطبيعية ، مهملة الصناعة ، ومهملة تعليم أبنائها وتدريبهم ليكونوا ايد عاملة معدة للعمل الصناعى . وكان هم التعليم برغم قلة فرصه تخريج موظفين كتبة ، لا حتى رجال ادارة . ونتج عن ذلك ليس فقط اهمال الصناعة ، بل وبيروباثولوجية العمل الادارى ، وتأخر الادارة تخطيطا وتنظيما وتوجيها ومتابعة فى هذه الدول .

ولم تكن الدول العربية استثناء من ذلك ، فقد استعمرت لتزود الدول الغربية بما لديها من ثروات طبيعية مختلفة . ولذلك بقى فيها الاستعمار العسكرى فترة طويله ، واستبدل بها الاستعمار الاقتصادى بعد ذلك استغلالا لهذه الثروات ، وابقاء لتبعيتها له .

ويكفى دلالة على ذلك أن نذكر أن الدول الغربية كانت - بل وماتزال - أكبر مشتر لبترول الشرق الاوسط ، وهى التى تتحكم فى أسعاره . ولقد رأينا عندما فرضت الدول العربية حظر البترول عن الولايات المتحدة الامريكية وحليفاتها فى اكتوبر ١٩٧٣ ، وارتفاع اسعاره نتيجه قله المعروض منه وزيادة الطلب عليه ، أن هذه الدول تضامنت معا لوضع سياسات محكمة كان من نتائجها أنخفاض اسعار البترول الى مستو لم يكن متوقعا مطلقا .

ولقد اشرنا من قبل الى ما قام به سليم الاول من نقل العمال المصريين الى تركيا بعد احتلاله مصر عام ١٥١٧م لتزدهر الصناعة التركية ، وينحط حال الصناعة فى مصر ويهرب من العمل بها كل من بقى على ارض مصر من العاملين بها .

وعمل الاستعمار البريطانى جاهدا -ونجح- فى ان تبقى مصر مزرعة للقطن له، تصدره اليه بسعر قليل ، ويعيدة اليها مصنعا بسعر عال . وعمل ايضا على ان يكون شراء ما هو مصنع فى بريطانيا مفخرة للمصرى . ووجدت هذه

السياسات مع مطلع القرن العشرين مقاومات كبيرة من اقتصاديين مصريين على رأسهم محمد طلعت حرب مؤسس بنك مصر وشركاته ·

وما تزال الزراعة فى مصر هى النشاط الاول للسكان رغم الجهود الكبيرة التى بذلت بعد قيام الثورة فى مجال التصنيع · والزراعة نشاط اساسى فى الوادى والدلتا ، حيث تتوفر المياه نتيجة لمرور نهر النيل وفروعه ، وخصوبة الارض كذلك ·

وفى الوادى والدلتا يتجمع ٩٧٪ من سكان مصر تقريبا ، وفى الصحراوات المصرية ، حيث تندر الزراعة ، نجد اعتمادا على الثروات الطبيعية على النحو الذى ذكر فى موضع سابق ·

ومع ان الزراعة مصدر اساسى للدخل القومى فى مصر ، ونشاط رئيسى للسكان بها ، الا انها لاتلبى الاحتياجات الغذائية لهم · ويكفى ان نعرف ان هناك تزايدا كبيرا فى اعتماد مصر على الخارج فى مجالات حيوية ذات اهمية استراتيجية ، فقد صارت مصر تعتمد على الخارج فى أكثر من ٧٥٪ من استهلاكها من القمح [٣]، السلعة الغذائية الاستراتيجية · ومصر تستهلك ٨ر١٠ مليون طن قمح سنويا ، تضطر الى استيراد ثمانية ملايين طن منها ، تشتريها من السوق العالمية · ونذكر هنا أنه بعد ان كان ثمن الطن ٨٠ دولار منذ سنتين فقط ، صار هذا العام [١٩٨٩] ٢٠٥ دولارات · فضلا عن عامل الضغط بل والضغوط السياسية الذى يجب الا نغفله · وتتكرر المشكلة فى مواد غذائية أخرى كالزيوت النباتية والسكر [الذى كنا نصدره] والفول والعدس واللجوم وغيرها ·

واذا كان لهذه الامور تأثيراتها السياسية ، فان أثرها الاقتصادى واضح وقد يكون منه اضعاف قدرة الدولة على تمويل الموازنات الخاصة بالصحة والتعليم وغيرها ·

٥- وجود مشكلات سكانية حادة :

ونقول مشكلات سكانية لا مشكلة سكانية واحدة ،إذ انه من الواضح أن هناك زيادة سكانية كبيرة فى معظم بلدان العالم الثالث نتيجة لارتفاع معدل الخصوبة ومعدل المواليد ، والانخفاض النسبى فى معدل الوفيات من الاطفال

بخاصة .

وهناك ايضا مشكلة ما يعرف بتضخم قاعدة الهرم السكانى ، اذ يمثل الاطفال نسبة كبيرة من السكان ، تصل الى حوالى ٦٠٪ من جملتهم . وهؤلاء الأطفال بحاجة الى خدمات صحية وتعليمية وغيرها اكبر من امكانيات هذه البلدان ، وهم من جانب آخر قوة كبيرة مستهلكة للانتاج ، ومقللة لحجم العمالة .

وهناك ايضا هجرة السكان من الريف الى المدن ، نتيجة لما يحظى به الحضر من خدمات اكبر من الريف،مع عوامل أخرى اجتماعية ,واقتصادية . هذا بجانب ما يسمى بهجرة الأدمغة البشرية من البلدان النامية الى الدول المتقدمة ، ليعملوا على زيادة تقدمها ، تاركين بلادهم تزداد تخلفا . هناك عوامل جذب فى البلاد المتقدمة مع عوامل طرد فى البلاد النامية تشجع على هذه الهجرة،أو ان شئت فسمها هذا الاستنزاف فى أفضل العناصر التى تمتلكها بلدان العالم الثالث .

وهناك كذلك تضخم فى اعداد السكان العاملين بالزراعة بالمقارنة بالبلاد المتقدمة التى تعتمد فيها الزراعة على الآلة ، ومازال الزراعة فى كثير من بلدان العالم الثالث يدوية غير مميكنة .

وتعانى البلاد العربية من مشكلات سكانية متنوعة ، بعضها يعانى من مشكلات الزيادة السكانية ، وبعضها الآخر يعانى نقصا فى عدد سكانه يعوق عمليات التنمية ، وبخاصة النقص فى العمالة الماهرة والمتخصصة .

وتظهر مشكلة السكان بوضوح فى مصر . ومصر تعانى من سوء توزيع السكان جغرافيا وهم - كما ذكرنا - يتركزون فى الوادى والدلتا ، وكان ان ارتبط بذلك ونتج عنه انخفاض مستوى الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للسكان ، ومنها انخفاض مستوى التعليم والصحة .

كما يلاحظ تضاعف عدد السكان فى مصر ما بين عامى ١٨٩٧،١٩٤٧أى فى ظرف خمسين سنة،ثم تضاعفة مرة ثانية ما بين سنتى ١٩٤٧،١٩٧٦أى فى خلال ثلاثين عاما.ويتوقع أن يصل عدد السكان الى ٧٠ مليون نسمة عام ٢٠٠٠. ولهذه الزيادة السكانية آثار متعددة ، يهمنا منها هنا ما تتطلبه من

أعباء مالية ، فى مجالات الخدمات ، ومنها التعليم . ويرتبط بالمشكلة السكانية ، أو الزيادة السكانية بمعنى أدق ، الزحف البشرى الى المدن . وقد أدى هذا الزحف الى احداث خلل فى توازن المرافق العامة ، وقدرة الدولة على توفير الخدمات العامة للسكان من ناحية التعليم والصحة والنقل العام والاسكان وغيرها ، كما أدى الى ظهور أحياء سكنية غير مخططة داخل القاهرة وهى عاصمة الجمهورية ، كأنها قرى متخلفة .

٦- غرقها فى بحر من الديون والمشاكل :

ونتيجة لاعتماد كثير من بلدان العالم الثالث أساسا على الثروات الطبيعية وضعف تقدم الصناعة بها ، ولعوامل أخرى متعددة ، منها الزيادة السكانية ، وسوء الادارة ، وعدم استقرار السياسات ، وقلة الادخار لعوامل منها انخفاض مستوى دخل الفرد وانحصار الامكانات الاقتصادية فى أيدى قلة ، نقول نتيجة لذلك كله انخفضت درجة النمو الاقتصادى فى هذه البلاد ، بشكل لايواكب الزيادة السكانية ، ولايدعم استقلالها.

وقد بلغ اجمالى ديون الدول الافريقية حتى نهاية عام ١٩٨٧ حوالى ٢٣٠ بليون [ألف مليون] دولار ، وهى تمثل أكثر من نصف دخل هذه الدول ، وتستوعب أكثر من ٤٥٪ من صادراتها،الامر الذى يبين ضخامه حجم هذه الديون،ويزداد الامر خطورة اذا اضيف الى ذلك أعباء خدمة هذه الديون من فوائد قد لاتستطيع هذه الدول سدادها،فضلا عن الديون ذاتها . وفى نفس الوقت بلغت ديون دول امريكا اللاتينية حوالى ٤٥٠ بليون دولار،بما يوازى ضعف ديون افريقيا تقريبا،وبما يمثل حوالى ٤٠٪ من اجمالى الناتج المحلى لهذه الدول ، وما يستوعب حوالى ٣٠٪ من اجمالى صادراتها .

وتجدر الاشارة الى تزايد حجم هذه الديون من جهة ، وتزايد أعباء خدمتها بالتالى من جهة أخرى . ويكفى ان نذكر ان ديون افريقيا قد زادت فى الفترة من ١٩٨٢ الى ١٩٨٧ بمقدار الضعف ، نتيجة عوامل متعددة منها اعتمادها فى التصدير على المواد الخام ، وما تعانيه من مشكلات التصحر والجفاف والاوبئة وغيرها .

ولقد وقعت دول عربية كثيرة فريسة للديون ، ويثقل كاهلها خدمة

أعبائها ، باستثناء دول عربية بترولية تدخل ضمن الدول الدائنة كالكويت ٠

ومصر من البلدان التى يمكن أن يقال انها ليست فقط مجرد بلد مدين ، بل ثقيل المديونية ، حيث تزيد الديون المستحقة عليها على ضعف دخلها القومى ٠ ولاتزال الأرقام متناقضة حول حقيقة الحجم الحقيقى للديون المصرية ٠

وهذه الديون وما يترتب عليها من أعباء خدمتها تعوق تحقيق التنمية الشاملة، وتوفير الخدمات الاساسية من تعليم وصحة وثقافه ، الى جانب توفير الغذاء للطبقات الكادحة ٠

ولايقتصر الأمر على ذلك بل ان دولة مدينة كمصر تتطلع الى شهادة من صندوق النقد الدولى أو غيره بسلامة اقتصادها ، ليثق الاخرون فيه ويقدموا لها المنح والقروض ، ولايتوقف الامر عند هذا الحد بل ان هذا الصندوق وغيره يطلب تنفيذ ما يراه من اصلاحات اقتصادية ليقدم مزيدا من الدين ويمنح شهادته ٠ وقد رأينا نتائج تنفيذ وصفات هذه الهيئات فيما حدث فى مصر فى ١٨،١٩ يناير ١٩٧٧،وما حدث فى دول اخرى كالجزائر من اضطرابات ٠

٧- انتشار الامية :

وما تزال بلدان العالم الثالث تعانى من آثار استعمارها ، ونهب خيراتها ، وفرض سياسات أدت الى تخلفها ثقافياً ٠ كان الشغل الشاغل للاستعمار الفرنسى - كما اشرنا - محو الشخصية العربية الاسلامية فى مستعمراته ، ولذلك عمل على نشر لغته وجعلها لغة التعامل اليومى الرسمى ، ومع هذا لم يفتح المدارس امام كافة أبناء الشعب - فى الجزائر مثلا - ليتعلموا هذه اللغة ٠ والاستعمار البريطانى هو الاخر حارب التعليم فى كل البلاد التى احتلها - ومن هنا صارت الامية خصيمة تميز بلدان العالم الثالث ٠ هناك نجاحات فى بعض هذه البلدان مثل كوبا ، لكن كان وراء ذلك فكرها الشيوعى ، الذى أيقن معه القائمون على الامر الا انتشار له دون تعليم ٠

وتعانى البلدان العربية من حدة مشكلة الأمية فيها ، وقد نجحت بعض هذه الدول فى نشر التعليم وتقديم مغريات للسكان لالحاق أبنائهم بالمدارس ،

كماهى الحال فى بعض دول الخليج ٠

ومصر من البلاد التى تعانى من الامية والمشكلات التى تنجم عنها - واذا كانت نسبة الامية قد انخفضت ، فان عدد الاميين قد زاد ، وهذا راجع بطبيعة الحال الى الزيادة السكانية ٠

وقد دلت نتائج التعداد العام للسكان سنة ١٩٨٦ ، على أن نسبة الامية الان ٤٩٫٥٪، أى ما يعادل نصف عدد سكان مصر[٤] واذا كان هناك شك فى هذه النسبة على أساس أن مندوبى التعداد يكتفون بسؤال أحد أفراد الأسرة عن مستوى تعليم بقية أفرادها دون الرجوع الى وثائق رسمية -وقد يعتبر هذا الفرد ان من يوقع اسمه بالكاد يعرف القراءة والكتابة - نقول اذا كان ذلك كذلك فان هذه النسبة ليست قليلة فى حد ذاتها ، لان معناها وجود اكثر من ٢٥ مليون من الاميين فى مصر ٠

ومما يزيد هذه المشكلة حدة أن انخفاض كفاءة خريجى المدرسة الابتدائية فى مصر يؤدى الى استمرار وجود مصدر دائم للامية عندنا ٠

ولهذه المشكلة انعكاساتها على مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ,وهى تؤثر بالتالى على انخفاض المستوى الثقافى للمجتمع ٠

٨- مواجهة تعليمها لمشكلات تتصل بالكفاءة والكفاية :

وقد سبقت الاشارة الى ان معظم الدول النامية قد خضعت لفترات طويلة للاستعمار العكسرى بخاصة ٠ وبعد ان نالت استقلالها كان طبيعيا ان تتطلع الى اشباع حاجاتها التى حرمها منها الاستعمار ٠ وكان على رأس هذه الحاجات تعليم ابنائها ٠ ومعروف ان الاستعمار مهما تختلف اشكاله ، ومهما تتنوع أساليبه يعمل بحزم وحسم على انتشار الجهل بين الشعوب التى استعمرها ، وقد ساعدت السياسات الاستعمارية ، وفى مجال التعليم بخاصة على تفشى الامية بين افراد الشعوب المستعمرة ٠

وقد اعطت الدول النامية بعد حصولها على الاستقلال - وقد كان العديد منها غارقا فى بحر الامية قبله - الاولوية للتعليم الابتدائى العام ، وتبنت وزارات التربية فى آسيا وافريقيا وامريكا اللاتينية هدفا هو استكمال التعليم الابتدائى العام خلال عشرين عاما [عشر سنوات فقط فى حالة امريكا

اللاتينية] مع تشكيل نواة متواضعة لهيكل التعليم الثانوى والعالى ، على ان يتم استكمال هذا الهيكل فى وقت لاحق[٥]·

ويوضح الجدول الاتى هذا التوسع السالف ذكره

جدول رقم[١]

اتجاهات زيادة نسب التسجيل من ١٩٦٠ الى ١٩٨٠

المنطقة	لسنة	اجمالى نسب التسجيل المعدلة		
		المستوى الاول	الثانى	الثالث
الدول المتقدم	١٩٦٠	١٠٦	٥٥	١٢ر٨
	١٩٧٠	١٠٦	٧٠	٢٣ر٤
	١٩٨٠	١٠٧	٧٨	٣٠
الدول النامية	١٩٦٠	٦٠	١٣	٢
	١٩٧٠	٧٤	٢٢	٣ر٤
	١٩٨٠	٨٦	٣١	٤ر٧
افريقيا	١٩٦٠	٤٤	٥	ر٧
	١٩٧٠	٥٧	١١	١ر٦
	١٩٨٠	٧٨	٢١	٢ر٣
امريكا اللاتينية	١٩٦٠	٧٣	١٤	٣
	١٩٧٠	٩٢	٢٥	٦ر٣
	١٩٨٠	١٠٤	٤٤	١٤ر٣
جنوب اسيا	١٩٦٠	٦٢	١٥	٢ر٢
	١٩٧٠	٧٤	٢٤	٤ر٦
	١٩٨٠	٨٣	٣١	٦ر٧

وواضح من الجدول السابق زيادة اجمالى التسجيل فى الدول النامية فى التعليم الابتدائى من ٦٠٪ عام ١٩٦٠ الى ٧٤٪ عام ١٩٧٠،ثم الى ٨٦٪ عام ١٩٨٠،بجانب ما حققته من تقدم كبير فى مجال التعليم الثانوى والعالى [٦].

لكن هذه الدول النامية نتيجة لعوامل متعددة اقتصادية ، وسياسية وتنموية ، بل وتعليمية أيضا واجهت مشكلات تعليمية عديدة ، منها :

أ- طلب متزايد وانخفاض القدرة على الاستيعاب :

ورغم ان الدول النامية قد تبنت سياسات أساسها التوسع في التعليم الا انها لم تستطيع ان تستوعب كل من هم في سن الدراسة ، وبخاصة بالمدرسة الاساسية الالزامية .

وكان وراء هذا التوسع في التعليم عوامل متعددة ، منها اتخاذ التعليم وتنميته مدخلا لتحقيق التنمية الشاملة اقتصاديا واجتماعيا . والاعلان عن التوجه الديمقراطي ، ورفع شعار مشاركة الشعب في أمور السياسة والحكم وما يرتبط بذلك من تعليم هذا الشعب ليتمكن من المشاركة بفاعلية ، ومنها تطلع المجتمع ، وآباء الاطفال الى أن يروا أطفالهم وقد تحرر مجتمعهم في وضع افضل ، عن طريق تعليم يساعدهم ، وبخاصة الطبقات الفقيرة ، على الحراك الاجتماعي والمهني تجاه المستويات الاعلى . وبالفعل رسمت خطط لتحقيق هذا التوسع ، ومواجهة هذا الطلب المتزايد ، بجانب ما فرضته الزيادة السكانية في هذه الدول من توسع . وكان ان ذللت الصعوبات التي واجهت هذه الخطط ، وبنيت مدارس ، واعد معلمون ، قاموا بالتعليم منها .

لكن لعوامل متعددة أيضا سياسية واقتصادية وغيرها لم تستطع هذه الدول النامية استيعاب كل أبنائها في مؤسساتها التعليمية ، ورغم أن عدد سكانها مايزال يتزايد بشكل مطرد ، الا ان معدلات القيد في كل مستويات التعليم ماتزال منخفضة نسبيا في هذه الدول النامية بعامة ، وفي ريفها بخاصة.

ورغم ما يبذل من جهد لزيادة معدلات القبول في الدول النامية ، فانها طبقا لتطلعات اليونسكو المتفائلة ، سيكون بها ١٠٣ مليون طفل خارج المدرسة من سن ٦-١١ سنه في نهاية عام ٢٠٠٠ ، بالمقارنة ب١١٤ مليونا عام ١٩٨٠. كما ان عدد الذين هم خارج المدرسة في المجموعة العمرية ١٢-١٧ سنة سوف يزداد من ١٣٦ مليونا في عام ١٩٨٠ الى ٢٢٢ مليونا عام ٢٠٠٠ . وهذا يسبب الفجوة بين الارتفاع في منحنى القبول والارتفاع في

منحنى من يصل سنهم الى دخول المدرسة ٠

ونتيجة لاستمرار النمو السكانى فى تلك الدول النامية ، ولاستمرار انخفاض معدل المشاركة التعليمية ـ لاسيما فى الريف ـ فإن المقدرة العملية لهذه الدول لتحمل مسئوليات هذا التوسع صارت موضع شك ٠

وباختصار فإن مستقبل الصورة التعليمية فى العالم النامى تدل على أنه ينتظر وجود اختلاط يتراوح بين حدين على أحد طرفيه قلة من الدول ستستمر فى التوسع الضخم، ولكنه بمعدل أبطأ من السابق ، وعلى الطرف الآخر العدد الأكبر من الدول ، التى ستجد من الصعب عليها أن تتوسع اطلاقاً[٧]٠

وتواجه الدول العربية مشكلة متصلة بتعميم التعليم الابتدائى،تتمثل فى وجود معوقات متعددة أدت الى وجود كثير من الاطفال خارج المدرسة،حتى أن من يقبلون فى الصف الاول الابتدائى يصلون فى أحسن الاحوال بعض الدول الى ٨٥٪ فقط٠ كما أن هذه المشكلة تواجه المراحل التعليمية الاخرى ، اذ تقل نسبة الاستيعاب عن ذلك كثيرا ٠

والبلاد العربية كذلك تواجه ظاهرة الانفجار السكانى ، اذ زاد عدد أفرادها من حوالى ٨٠ مليون نسمة فى أوائل الخمسينات الى حوالى ٢٠٠ مليون فى منتصف الثمانينات٠ وترتب على ذلك أن من كانوا فى سن المدرسة الابتدائية حوالى ١٢٠ مليونا صاروا حوالى ٣٠ مليونا ٠ يضاف الى ذلك أن هذه الزيادة ليست على درجة واحدة فى كل الاقاليم ، بل إنها ليست على ذات الدرجة داخل الدولة الواحدة ، حيث نجد مناطق تكتظ بالسكان ، واخرى يقل بها السكان الى حد الندرة ٠

وفى مصر لوحظ ان معدل التزايد السكانى وصل الى حوالى ٣٪ ، وانه اذا استمر هذا التزايد بمعدلاته الراهنة ، فان تعداد السكان سيصل عام ٢٠٠٠ الى ٧٠ مليونا ٠ وهذه الزيادة المستمرة فى أعداد السكان تضيف أعباء ضخمة على التعليم ومشاكل اخرى معقدة حول مستواه[٨]٠

ان فى مصر ١٢٥٣٥ مبنى مدرسى يعمل بها ١٦٦٧٩ مدرسة فى مختلف مراحل التعليم، وهناك ٤١٤ مدرسة ليس لها مبنى خاص ، وهذا يزيد من اللجوء الى نظام الفترات ، وقصر اليوم الدراسى ، وتكدس الفصول ،

وهبوط مستوى التعليم ٠

ب- عدم وضوح الفلسفة التعليمية واستقرارها :

وتنبثق هذه المشكلة من ان معظم الدول النامية ليست لها أيديولوجية واضحة ومستقرة، بل ان الأيديولوجية التى يأخذ بها مجتمع ما فى فترة معينة ، قد تكون هى أيديولوجية الحكام ، سرعان ما تحل محلها أخرى اذا جاء حكام جدد ٠

وترتب على ذلك ان الفلسفات التربوية كثيرا ما تتعدد وتتنوع داخل البلد الواحد ، وهى فى أغلبها مستوردة من الخارج ، وبخاصة من الدول المتقدمة ، حتى ان المبعوثين العائدين من هذه الدول من أبناء الدول النامية ، غالبا ما يتبنون فكرا منتميا الى الدولة التى ابتعثوا اليها ، أضف الى ذلك الضغوط التى تمارسها المنظمات الدولية على الدول النامية لتقبل أفكاراً وفلسفات وبرامج تعليمية ، فى أغلبها لا ترتبط بالبيئة التى تنقل اليها ٠

وارتبط بعدم وضوح الفلسفات عدم استقرار سياسات التعليم فى الدول النامية ، ولانها فى الغالب سياسات مرتبطة بالوزير والحكومة التى يعتبر عضوا فيها ، فهى عرضة للتغيير المستمر ٠

والملاحظة الدقيقة لتطور حركة التعليم فى مصر تبين مدى افتقاد التعليم فى كثير من الاوقات الى فلسفة واضحة ، وعقيدة متبلورة ٠ وقد أدى غياب هذه الفلسفة الى انقطاع الخيط الذى يربط بين حبات العقد ٠

كما يلاحظ ان السياسات التعليمية تفتقر الى ربط الاهداف العظمى بعضها ببعض فى نسيج متماسك أو تنظيم متكامل ، كما ان السياسة التعليمية كانت تحتاج الى استراتيجية تجعلها قابلة للتحقيق فى ظل امكانات مادية وبشرية ومالية محدودة ، وبرز ان من الاسباب الرئيسية لقصور فعالية نظام التعليم فى مصر ، يتمثل فى غياب استراتيجية واضحة ومتفق عليها ٠

وقد أدى ذلك ، من بين ما أدى اليه ، الى مشكلات أخرى أو ان شئت فقل الى ظواهر غير سوية ، منها :

*النقل والاستعارة من الدول المتقدمة :

اذ ان من الملاحظ أن الكثير مما وقع تحت اسم التجديد والاصلاح والتحديث التربوى فى كثير من البلاد النامية ، ومنها مصر ان هو الا خبرات أجنبية ، قد تكون ناجحة فى بيئتها ٠

ويذكر كومبز فى تقريره أن سوء التوافق الكيفى فى التعليم فى البلاد النامية يرجع الى سببين أوليين ، هما :

أولا : التصلب الموجود فى النظم التعليمية ، مما جعل مناهجها ومحتواها تتحول بطريقة تدريجية الى بحروات غير معمول بها ٠

ثانيا :انتشار نقل النماذج التعليمية من الدول الصناعية ، الى الدول النامية ، فى حين انها غالبا لاتوافق حاجاتها التعليمية الحقيقية ، ولا تناسب ظروفها ومصادرها[٩]٠

وتذكر وزارة التربية والتعليم فى تقريرها انه اذا كانت الاستفادة من تجارب الغير أمر مفيد ، ومؤشر على العصرية والتفتح نحو الجديد ، الا ان العيب هو فى افتقاد نظامنا التعليمى لعنصر المبادأة ، واقتصاره على التبعية فى محاولة للحاق بالدول المتقدمة ، والاحتذاء بنماذجها فى التنمية[١٠]٠

واذا كان النموذج ناجحا فى مجتمعه ، فإن مرد هذا النجاح هو تمشيه مع ظروف هذا المجتمع ٠ ومن هنا فان نقله الى مجتمع آخر ، لايشبه الا بأنه اقتلاع له من بيئته والمناخ الملائم له ، الى بيئه أخرى ، ومناخ مغاير قد لا يكون ملائما ٠

*افتقار الاصلاحات التعليمية الى الشمولية :

وهذا ليس بالامر الغريب ، لان الاخذ بالتخطيط كأسلوب للاصلاح التعليمى ، يعنى النظرة الشاملة الى التعليم ، ويعنى أيضا استمراريه هذا الاصلاح ٠ لكن اذا غاب التخطيط التعليمى ، فان النتيجة جد مختلفة ٠ وهذا هو ما لوحظ فى حالة الدول النامية ، لانه فى ظل غياب الفلسفة ، وعدم استقرار السياسات ، وعدم وضع استراتيجيات ، لانجد تخطيطا طويل الامد

لاصلاح التعليم ٠ ومن هنا فلاغرابة ان ينظر الى التعليم كأجزاء متناثرة لاترابط بينها ٠ ومعناه ان إصلاح أى جانب من جوانب العملية التعليمية غالبا ما يتم دون الاخذ فى الاعتبار الجوانب الاخرى ذات الصله به قريبة كانت أو بعيدة ٠

وفى مصر فان الكثير من المشروعات والاصلاحات التعليمية لم تقم على دراسات وحسابات دقيقة ، بل كانت ردود فعل غير مدروسة ، ونتج عن ذلك أن الاصلاحات التى تمت والتجديدات التى استحدثت لم تحقق الفعالية بالقدر المطلوب [١١]٠

*عدم الاخذ باسلوب المشاركة فى وضع سياسات التعليم :

والتعليم قضية قومية ، انه نظام اجتماعى ، وهو جزء من المجتمع ولذلك فان التعليم واصلاحه يهم المجتمع كله ٠ ويتطلب ذلك بالضرورة مشاركة القوى المختلفة الموجودة فى المجتمع فى وضع أهدافه ورسم سياساته ٠ وقد لوحظ أن هذه الامور كانت حكرا على التكنوقراط ، وغيرهم من رجال التعليم ، دون اهتمام بمشاركة الآباء والمعلمين والجامعات والهيئات المختلفة ٠

وقد اخذ على نظام التعليم فى مصر ان حل مشكلاته كان غالبا ما يتم بمعزل عن سائر قطاعات الدولة ، واهمال من يعنيهم أمر هذا النظام عند وضع السياسات التعليمية ٠

ج- ارتفاع نسب الفاقد التعليمى :

ويأخذ هذا الفاقد التعليمى صورا متعددة منها الرسوب والتسرب ، وانخفاض انتاجية التعليم ٠

ان من النتائج المباشرة للطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم مع عدم القدرة على تلبيته ، كما تتمثل فى عدم وجود الامكانات المادية والتمويل اللازم ، وقلة الامكانات البشرية القادرة على القيام بالتعليم على مستوى جيد ، بروز ظواهر باثولوجية تتمثل فى انخفاض الكفاءة الداخلية لنظام التعليم ٠ ويأخذ ذلك اشكالا متعددة منها ارتفاع اعداد المتسربين ، اى الذين لم يكملوا الدراسة ، ومنها ايضا وجود نسبة غير قليلة من الراسبين ٠

وفى دراسة حديثة لليونسكو عن الفقد فى التعليم الابتدائى اتضح ان ٣٩٪ فقط من اجمالى الفوج الذى التحق بالمدرسة الابتدائية فى البرازيل يصلون الى الصف الرابع ، والاخطر من ذلك ان ٢٨٪ فقط يصلون الى الصف الثامن [وهو الصف الاخير فى المدرسة الابتدائية] وربما لم يكملوه ٠ وباستبعاد نسبة ١٠٪ الذين لم يلتحقوا أصلا بالمدرسة الابتدائية ، نصل الى نتيجة بالغة الخطورة مؤداها ان واحدا فقط من كل اربعة أطفال برازيليين فى سن سبع سنوات فى عام ١٩٧٣ يصل الى الصف الثامن[١٢]٠

وقد سبق لإدموندكنج أن لاحظ هذه الحقيقة فى الهند ، عندما ذكر أنه من بين كل ١٠٠ طفل ممن يبلغون السادسة من العمر ، فان عشرين طفلا لايدخلون المدرسة ، بجانب ٥٥ طفلا يتسربون منها قبل سن الرابعة عشرة [١٣]٠

وفى مصر فان مشكلة انخفاض الكفاءة الداخلية والخارجية من النواحى الهامة الملاحظة فى التعليم ٠ ويبين الجدول الاتى نسب النجاح والرسوب بحلقتى التعليم الاساسى ٠

جدول رقم [٢]

نسب النجاح والرسوب بالمدرستين الابتدائية والاعدادية

السنة	الصف الثانى أ		الصف الرابع		الصف السادس	
	النجاح	الرسوب	النجاح	الرسوب	النجاح	الرسوب
١٩٨١/٨٢	٩٣ر٦	٦ر٤	٩٣ر٥	٦ر٥	٨٥	١٥
١٩٨٣/٨٤	٩٤ر٦	٥ر٤	٩٤ر٢	٥ر٨	٨٥ر٥	١٤ر٥
١٩٨٥/٨٦	٩٤ر٦	٥ر٤	٩٣ر٥	٦ر٥	٨٥ر٨	١٤ر٢
١٩٨٧/٨٨	٩٢ر٨	٧ر٢	٩٠ر٨	٩ر٢	٧٠	٣٠

تابع جدول رقم [٢]

نسب النجاح والرسوب بالمدرستين الابتدائية والاعدادية

السنة	الصف السابع		الصف الثامن		الصف التاسع	
	النجاح	الرسوب	النجاح	الرسوب	النجاح	الرسوب
١٩٨١/٨٢	٩٥ر٤	٤ر٦	٩٦ر٧	٣ر٣	٧٤	١٦
١٩٨٣/٨٤	٩١	٩	٩٤ر٤	٥ر٦	٧٣ر٤	٢٦ر٦
١٩٨٥/٨٦	٨٧ر٥	١٢ر٥	٨٩ر٧	١٠ر٣	٧٣	٢٧
١٩٨٧/٨٨	٧٤ر٦	٢٥ر٤	٨٢ر٩	١٧ر١	٦٣ر٣	٣٦ر٧

ويلاحظ من الجدول السابق ان هناك ارتفاعا في نسب الرسوب ، وانخفاضا في نسب النجاح بالتالى من عام ٨١/٨٢ الى عام ٨٧/٨٨ . كما يلاحظ ارتفاع نسب الرسوب في السنوات النهائية سواء بالمدرسة الابتدائية أو الاعدادية . واللافت للنظر هنا الارتفاع الملحوظ فى نسب الرسوب فى الصفين السادس والتاسع فى عام ١٩٨٨/٨٧ بالذات .

ومن ناحية اخرى فقد بينت دراسة قامت بها الادارة العامة للاحصاء والحساب الالى بوزارة التربية والتعليم ان متوسط مدة الدراسة التى قضاها التلميذ المتخرج من المدرسة الابتدائية ، قد بلغت ٩ر١٥ سنة للبنين ، ٨ر٨٣ للبنات . كما بينت انه بالنسبة للمدرسة الاعدادية كان المتوسط ٨ر٤ سنة للبنين ، ٣ر٤ سنة للبنات [١٤] وهى نسب عالية .

اما عن التسرب من المدرسة الابتدائية فقد بينت الاحصاءات انه فى العام الدراسى ١٩٨٨/٨٧ بلغت نسبة التسرب فى الصفين الثانى والثالث الابتدائى ٦ر٨٪ للبنين ، ٦ر٧٪ للبنات ، وفى الصفين الرابع والخامس ٦ر١١٪ للبنين ، ٨ر٩٪ للبنات ، وفى الصف السادس ٩ر١٦٪ للبنين ، ٧ر١٤٪ للبنات .

وهذا الانخفاض فى الامور المتصلة بالكفاءة يظهر اثره فى استمرار زيادة الاميين فى مصر، حيث يعتبر التعليم الابتدائى بخاصة مصدرا للامية والاميين .

د - اللاتوازن : بين تعليم البنات وتعليم البنين وبين النظرى والعملى وبين الريف والحضر

ومن الامور الواضحة فى البلاد النامية عدم التكافؤ فى الفرص التعليمية بين اطفال الريف واطفال الحضر ، او بين الجنسين او بين مختلف الطبقات الاجتماعية ٠

ويضرب كومبز امثلة لهذا اللاتوازن من بعض الدول الافريقية،ويذكر انه فى جامبيا حيث تزيد نسبة سكان الريف عن ٨٠٪ من مجموع السكان ، فان معدل عدد المقيدين فى التعليم من ٨-١٣ سنة كان اقل من ٣٦٪ - وفى السودان فان فرصة التعليم للشريحة العمرية من ٧-١٣ سنة لاتتجاوز ٣٧٪ وهى اقل بين الفتيات٠ وكانت الفروق واضحة بين اقاليم السودان ٠ ففى الاقليم الشمالى كان يتاح لحوالى ٧٤٪ من الاطفال[ونسبة اقل من الفتيات]فرصة الذهاب للمدرسة ، على حين لم تتح هذه الفرصة فى اقليم بحر الغزال الجنوبى لاكثر من١٢٪للبنين،٧٪ للبنات ٠ وفى اثيوبيا ، حيث يوجد ٨٨٪ من السكان فى الريف ، فان ٢٣٪ فقط من كل الاطفال كانوا فى المدرسة على مستوى اثيوبيا ، ومن هؤلاء كانت نسبة الفتيات ١٤٪ فقط من جملة الاناث ٠ وكانت المعدلات فى لمناطق الريفية اكثر انخفاضاً [١٥]٠

وفى مصر فان من ابرز جوانب استراتيجية تطوير التعليم وجوب ان تكون الخدمات التعليمية بكل نوعياتها ممكنة الوصول الى كل المجتمعات والبيئات بطول البلاد وعرضها،فى الريف كما فى الحضر ، للفقراء كما للاغنياء ، للبنين كما للبنات، للكبار كما للصغار٠وهذا يعنى وجوب ان يحظى الريف بقدر مناسب لحجم سكانه بخدمات تعليمية،من تعليم اساسى الى تعليم ثانوى عام وغيره من انواع التعليم [١٦]٠

ويتسم التعليم المصرى ايضا بغلبة الطابع النظرى عليه ، واهمال الممارسة العملية ٠ وبالتالى فان التعليم الاكاديمى - ومعلميه - يحظى بمكانة تفوق التعليم التقنى عند الوزارة والآباء والمجتمع ، بل والمعلمين ايضا ٠

هـ - ضعف الارتباط بين التعليم وسوق العمل :

وقد حدث هذا نتيجة عوامل متعددة من أبرزها ان معظم الدول النامية كانت بحاجة الى كوادر ادارية بخاصة بعد حصولها على الاستقلال ٠ وكان

العدد المطلوب اكبر بكثير مما هو متاح من قوى بشرية معدة ومؤهلة . ولذلك فتحت المؤسسات التعليمية أبوابها امام ابناء الوطن للالتحاق بها ، وكانت الحكومة اكبر مستهلك لمخرجات هذه المؤسسات . ورغم حدوث تشبع فى سوق العمل الحكومى ، فقد استمرت هذه المؤسسات فى قبول الطلاب بها وتخريجهم ، مما نتج عنه تكدس فى دواوين الحكومة بالموظفين ، الذين لاحاجة لها اليهم .

كما ان خطط التنمية فى كثير من هذه الدول قد اغلقت تنمية التعليم،ومواكبة مؤسساته للمتطلبات الجديدة من الأيدى العاملة اللازمة للعمل الصناعى بخاصة .

يضاف الى ذلك ان التمويل الذى خصص للتعليم لم يكن كافيا ليجعل مؤسساته مزودة بالامكانات المادية ، التى تساعد على اعداد الطلاب اعدادا يتمشى مع احتياجات السوق .

ويدخل فى ذلك ان غلبه الطابع النظرى - السابق ذكرها - على التعليم قد أسهمت فى تخريج متعلمين لايصلحون الا للاعمال الكتابية وحدها ، وهى اعمال غير مطلوبة .

وفى مصر ، ومع ان التعليم الثانوى يهدف الى الاعداد للحياة ، والى الاعداد للجامعة، فان تحقيق هدفه الاول مايزال محدودا وقاصراً ، كما ان فرص العمالة الحقيقية لخريجيه تضيق عن استيعابهم اذا رغبوا العمل .

وفى تقرير خبراء اليونسكو عن اصلاح التعليم العالى وتطويره فى مصر ، نشر عام ١٩٦٩ لاحظ الخبراء انه لاتوجد دراسة دقيقة او تقرير دقيق لاحتياجات البلاد من الاختصاصيين فى المجالات المختلفة ، وان الزيادة فى عدد الطلبة فى كثير من التخصصات تتجاوز الحاجة اليهم فى المجتمع . واشارت تقارير المجالس القومية المتخصصة الى عدم وجود خطة قومية للعمالة ترتبط بها خطط التعليم والتدريب .

كما نادى تقرير صادر عن مجلس الشورى عام ١٩٧٣ بعنوان تخطيط القوى العاملة وارتباطه بسياسة التعليم والتدريب ، بضروره اعداد حصر دقيق لاحتياجات الخطط من القوى البشرية فى التخصصات والمستويات المختلفة ،

حتى تمكن ان ترتبط بها سياسة التعليم والتدريب فى مصر [١٧]٠

وهذا الغياب لاحتياجات مصر من هذه القوى الشرية ساعد ايضا على زيادة الفجوة بين التعليم ومتطلبات سوق العمل ، وادى الى وجود فائض كبير فى تخصصات عديدة على مستوى التعليم الثانوى بأنواعه ، وكذلك التعليم الجامعى والعالى ٠

وقد استمرت وزارة التربية والتعليم فى قبول اعداد ضخمة فى المدارس التجارية لاحاجة لسوق العمل بها ، كما استمرت الجامعات المصرية فى قبول اعداد كبيرة فى كليات مثل الاداب والتجارة والحقوق والزراعة والعلوم وغيرها ، دون وجود فرص عمل لخريجيها ٠

وقد لايكون الامر مجرد قصور من جانب النظام التعليمى وحده ، اذ يمكن ارجاعه ايضا الى خلل فى خطط التنمية يظهر فى عدم خلق فرص عمل لاستيعاب هؤلاء الخريجين ٠

ومهما يمكن من امر فقد كانت النقاط السابقة مجرد امثلة على ما تواجهه نظم التعليم فى الدول النامية،ومنها مصر،من مشكلات تؤثر على التعليم،وتؤثر على المجتمع ايضا٠وفى الصفحات التالية نتناول بشىء من التفصيل نظام التعليم فى مصر،باعتبارها دولة من دول العالم الثالث،ولها خبرتها الكبيرة فى مجال التعليم ٠

الفصل التاسع

نظام التعليم في مصر

للدكتور أحمد اسماعيل حجي

الفصل التاسع

نظام التعليم في مصر

ترتبط نشأة نظام التعليم الحديث فى مصر بتولى محمد على حكم البلاد عام ١٨٠٥.فقد تولى محمد على حكم مصر فى وقت كانت فيه اطماع الدول الكبرى ما تزال مستمرة فها هى بريطانيا على سبيل المثال ترسل حملة بقيادة فريزر ، الا ان مصر تمكنت من رد الحملة وهزيمتها .

وايقن محمد على ومعه الزعماء الوطنيون،الذين نال ثقتهم واعلوا من شأنه، الا مفر من بناء جيش قوى يحمى مصر من الاخطار التى تهددها .هذا من ناحية ، ومن ناحية اخرى ، فقد فكر محمد فى بناء القوة العسكرية ليتمكن من تكوين امبراطورية كبيرة تضم بلاداً عربية افريقية وآسيوية.

بدأ محمد على يثبت اقدامه بالتخلص من الزعماء الوطنيين اولا والمماليك ثانيا ليستقر الامر له فى حكم مصر .

ويعتبر حكم محمد على لمصر بداية لبناء مصر الحديثة فى شتى المجالات،وبناء قاعدة اقتصادية وسياسية تمكنه من حكم مصر، وتأمينها ضد الاعداء عن طريق بناء الجيش القادر على حمايتها .

وفى مجال تنظيم الادارة الحكومية قسم محمد على مصر الى مديريات،ينقسم كل منها الى مراكز،وكل مركز يضم عددا من القرى،كما قام بانشاء المجالس والدواوين .

واهتم محمد على ايضا باصلاح اقتصاديات مصر،ففى مجال الزراعة شقت الترع وادخلت محصولات جديدة واهتم بالرى ، الا ان الاراضى الزراعية فى معظمها قد آلت اليه والى ذويه .

وفى المجال الصناعى ظهرت صناعات حربية ومدنية ، متعددة تخدم الجيش والحياة المدنية . وقد صاحب ذلك نشاط تجارى كبير نتيجة لاستتباب الامن وتامين طرق التجارة.

وقد كان الاهتمام بالنواحي الادارية والسياسية والاقتصادية وسيلة لبناء القوة العسكرية،كما كان اهتمام محمد على ببناء هذه القوة بغرض تثبيت حكمه ضد اعدائه وتكوين امبراطورية قوية .

لذلك فقد كان بناء نظام تعليمى حديث وسيلة لبناء قوة عسكرية ،ولم يكن الهدف من بناء التعليم تحقيقا لمطالب شعبية او رفعا لمستوى الأمة .

وتفسير ذلك ان القوة العسكرية تحتاج من بين ما تحتاج اليه بل ويأتى على راس ما تحتاج اليه الى افراد مؤهلين ومعدين للقيام باعباء العمل العسكرى .

لذلك فقد تحدد هدف النظام التعليمى فى اعداد افراد للعمل بالقوات المسلحة بصفة اساسية واعداد افراد للعمل بالجهاز الادارى للدولة .

وفى سبيل ذلك :

١ـ استجلب محمد على خبراء اجانب يقومون بتعليم الافراد الذين يعدون للوظيفتين السابقتين .

٢ـ أرسل عددا من المصريين فى بعثات الى الدول الاوربية ،ليتولوا بعد عودتهم من بعثاتهم شغل الوظائف التى يقوم بها الاجانب .

٣ـ انشأ نظاما تعليميا حديثا .

وقد يكون هناك تساؤل فحواه : لماذا نظام تعليمى جديد ، وهناك التعليم الازهرى القائم ، وهو تعليم مرتبط بالدين ؟

لم يكن امام محمد على الا ان يختار احد طريقين : الاول هو تطوير نظام التعليم الدينى الازهرى الموجود فعلا ، والثانى هو بناء نظام تعليمى جديد .

ولقد آثر محمد على الا يعرض نفسه لصدمات مع رجال الدين الازهريين ان هو حاول تغيير ما هو قائم بالازهر ، ورأى السلامة فى الطريق الثانى بإنشاء نظام تعليمى حديث يقتفى فيه اثر نظم التعليم الاوربية .

ويلاحظ ان الهرم التعليمى انشئ مقلوباً اذ كانت البداية انشاء المدارس العليا والخصوصية ، وكانت تلك المدارس تمثل قاعدة الهرم التعليمى وقد بدأ محمد على بها لانها تخرج مباشرة الافراد المتخصصين المطلوبين للاعمال العسكرية والادارية .

وكانت بداية الاهتمام بهذه المدارس العالية انشاء مدارس عسكرية ،اذ انشئت مدرسة عسكرية فى القلعة عام ١٨١٦، وهى اول مدرسة عسكرية عالية

تنشأ فى اطار نظام التعليم المصرى الحديث .

وتوالى بعد ذلك انشاء المدارس العسكرية،فأنشئت مدرسة حربية فى اسوان عام ١٨٢٠،ثم مدرسة اركان الحرب ومدرسة البيادة بعد ذلك .

كما اسست مدرسة المهندسخانة لتخريج المهندسين،وكانت هذه المدرسة صورة لمثيلتها فى باريس،وقد استعين بخريجيها ايضا لتدريس العلوم الرياضية والطبيعية .

ثم اسست مدرسة الطب بالمستشفى العسكرى فى ابى زعبل،ثم مدرسة المحاسبة ومدرسة الفنون والصنايع،ومدرسة الزراعة،ومدرسة الطب البيطرى وغيرها .

وهكذا حظى التعليم العالي باهتمام محمد على،لانه من وجهة نظره - سريع العائد يقدم للدولة ماتحتاج اليه من اختصاصيين لازمين للجيش اولا واساسا،وللاعمال الادارية المدنية ثانيا .

ولقد صادف الطلاب الملتحقين بالتعليم العالى مشكلات بعضها متصل باللغة،لان عددا من الذين كانوا يقومون بالتدريس فيه من الاجانب وبعضها متصل بالاعداد المسبق ، وذلك راجع الى ان معظم هؤلاء الطلاب كانو من الازهريين.

ومن هنا كانت هناك حاجة لانشاء مدارس تتولى سد هذه الثغرات،ولذلك صدر امر بانشاء المدارس التجهيزية ، وقد اسست اول مدرسة تجهيزية بقصر العينى عام ١٨٢٥،لاعداد الطلاب وتهيئتهم للتعليم العالى العسكرى والمدنى .

ثم ظهرت حاجة ايضا الى انشاء مدارس تعد الطلاب للمدارس التجهيزية،وكانت تلك هى مدارس المبتديان [المبتدئين]،التى بدأ انشاؤها عام ١٨٣٣،وكانت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات،يتعلم التلاميذ خلالها القراءة والكتابة والحساب والقرآن الكريم والدين .

ويلاحظ ان انشاء مدارس المبتديان جاء بعد اكثر من ثلاث عشرة سنة من انشاء المدارس العليا .

كما يلاحظ ان هذه المدارس مع المدارس التجهيزية والعالية اوجدت نظامين تعليميين مختلفين ، التعليم الازهرى من ناحية والتعليم الحديث من ناحية اخرى .

ولعل من اهم ما يميز التعليم فى عهد محمد على ما يلى :

١- محدودية اهدافه : فقد تمثل هدف النظام التعليمى فى هذه الفترة فى اعداد افراد للعمل بالجيش ودواوين الحكومة .

٢- ارتباطه بالجيش : فهو كما سبقت الأشارة يعد القوى البشرية العسكرية ،وهو ايضا كان تابعا اداريا لديون الجهادية قبل انشاء ديوان المدارس .

٣- عسكرته : اذ كانت العسكرية سمة واضحة داخل المؤسسات العسكرية فقد كان للاساتذة رتب عسكرية وكذلك الطلاب ،وكان هناك نظام صارم للعقاب يطبق داخل المدارس على المخالفين للقواعد التنظيمية العسكرية ،التى كانت متبعة بالمدارس، كما كان الالتحاق بالتعليم مماثلا للتجنيد بالقوات المسلحة .

٤- مركزية إدارته : وقد لوحظ انه رغم وجود مدارس المبتديان فى الاقاليم ،الا انها كانت تتبع الادارة المركزية بالقاهرة . كما كان امر التفتيش على المدارس من اختصاص مفتشى التعليم بالعاصمة .

٥- ضعف شعبيته : فقد اهمل التعليم والقائمون على امره مبدأ هاما ادركه المسئولون بعد ذلك وهو [نشر مبادئ العلوم للاهالى] وتثقيف افراد الشعب .

أفاد محمد على من نظام التعليم الذى انشأه فى بنائه للجيش المصرى،كما افاد من هذا الجيش فى اقامة دولته الكبرى،حيث حارب به معارك عديدة وغزا بالادا كثيرة حارب بالجيش فى الجزيرة العربية والسودان والشام بل ووصل الجيش الى تركيا ومشارف اوروبا - ومن هنا ادركت الدول الغربية ان هناك خطورة فى تعاظم القوة العسكرية المصرية ،فتصدت له واجبرت محمد على على توقيع معاهدة لندن عام ١٨٤٠، ثم صدر فرمان الاستانة عام ١٨٤١ ،وكان من اهم ما نص عليه انه يكفى ان يكون لمصر ثمانية عشر الفا من الجند للمحافظة على داخلية البلاد .

وكان من نتائج ذلك تسريح الكثيرين من افراد القوات المسلحة ،والالتجاء الى سد مصادر اعداد هؤلاء الافراد ،وهذه المصادر هى المدارس بانواعها المختلفة ،ولذلك اغلقت مدارس كثيرة عالية وتجهيزية ومدارس المبتديان ايضاً .

ولقد لقى التعليم اهمالا كبيرا فى عهدى عباس وسعيد . اذ الغى عباس ديوان المدارس،وسار سعيد على نهجه فى اهمال شئون التعليم ، فى الوقت الذى لقيت فيه المدارس الاجنبية دعما ماديا وادبيا .

وفى عهد اسماعيل حدث اهتمام كبير بالتعليم كجزء من محاولة [أوربة] المجتمع المصرى،فقد كان اسماعيل معجبا بشدة باوربا،وراغبا فى ان تكون مصر صورة لبلادها ،وكان من مظاهر الاهتمام بالتعليم :

١ـ تحديد هدف المرحلة الابتدائية بتعليم الشعب وتثقيفه،وليس مجرد اعداد موظفين للعمل بدواوين الحكومة .

٢ـ مشاركة الشعب الحكومة فى تمويل التعليم الابتدائى كامر واجب،باعتبار ان التعليم من الامور القومية التى لا ينبغى للحكومة ان تهتم بها وحدها .

٣ـ فرض رسوم دراسية على الموسرين للانفاق على التعليم،واستغلال ما تدره الاوقاف الخيرية لتمويله،وقد بدأ اسماعيل بالتبرع بنفسه بدخله من عدد من الافدنة لانشاء مدارس جديدة .

٤ـ اشتراط معرفة القراءة والكتابة لمن يرشح لعضوية مجلس شورى النواب .

٥ـ زيادة عدد المدارس الابتدائية والتجهيزية .

٦ـ مناقشة مجلس الشورى للتعليم واقعه ومشكلاته .

٧ـ صدور لائحة رجب التى اعدها على مبارك،وقد اهتمت هذه اللائحة بتطوير الكتاتيب وجعلها الاساس لتعليم المرحلة الاولى،وانشاء مدارس ابتدائية جديدة ،وتحديد المقررات التى تدرس واتاحة الفرص للذين ينهون تعليمهم بالكتاتيب للالتحاق بالمدارس الحكومية واشراف نظارة [وزارة] المعارف على الكتاتيب التى كانت تابعة للاوقاف،وبالتالى صارت جزءا من نظام التعليم العام .

انتهى حكم اسماعيل بمشكلات مالية نتيجة لجوئه الى الاستدانة من الدول الاوربية . الامر الذى ادى التدخل الاجنبى ، ثم عزلة بعد ذلك ، وتولى الخديو توفيق حكم مصر .ومالبثت مصر ان وقعت تحت سيطرة الاحتلال البريطانى عام ١٨٨٢ .

ولقد تميزت سياسة التعليم فى مصر فى فترة الاحتلال البريطانى بأمور من اهمها :

١- لاقومية التعليم وتغريبه،ذلك ان النظام التعليمى نظام قومى يتخذ من اللغة القومية وسيلة اساسية للتواصل،واداة للتربية والتعليم،وتنمية شخصية المتعلم - لكن فى اطار طمس الشخصيية القومية العربية المصرية وطمس قومية التعليم المصرى صارت اللغة الاجنبية الانجليزية على وجه التحديد هى لغة التعليم فى مصر ، واهملت اللغة العربية اهمالا كبيرا ،وتنفيذا لذلك تمت نجلزة الكتب والمقررات،وتم الاستعانة بمعلمين انجليز.

وتجدرالاشارة الى ان هذا الوضع استمر حتى تولى سعد زغلول أمر التعليم، واصداره قراراً بجعل اللغة العربية لغة للتعليم فى مصر عام ١٩٠٦

٢- دعم التعليم المصرى للطبقية التى كانت سائدة فى مصر فى ذلك الوقت ٠ ومن هنا كان التعليم أداة للتفرقة بين فئات الشعب ، وتعميق الهوة بينها ٠

وكانت المصروفات الباهظة من عوامل عدم التحاق أبناء الشعب بالتعليم،على عكس الوضع الذى كان قائما قبل الاحتلال،حيث كان التعليم فى مدارس الدولة بالمجان٠

وقد يرجع ذلك الى ايمان المستعمر ، ومن كانوا يساندونه من حكام وساستها مصر بين بأن بقاء الشعب جاهلا خير ضمان لاستمرار السيطرة الأجنبية على البلاد ٠

٣- عدم ربط التعليم باقتصاد البلاد والتقتير فى الانفاق عليه ، فقد نقص تمويل الدولة للتعليم فى فترة الاحتلال البريطانى ٠ ويظهر هذا من مقرانة ميزانية التعليم بالميزانية العامة للدولة قبل الاحتلال وبعده ٠ وقد صاحب هذا الوضع عدم انشاء المدارس بشكل يتمشى مع زيادة عدد السكان فى مصر ، الا ان ميزانية التعليم قد ارتفعت بعد ما تولى سعد زغلول أمر وزارة المعارف ٠ ومن ناحية أخرى فقد كان الهدف من التعليم تخريج موظفين للعمل بديوان الحكومة ٠ ولم يكن هناك اهتمام بربط التعليم بنواحى النشاط الاقتصادى ، الانتاجي والخدمى٠

وقد تم تحويل الكتاتيب الى مدارس آولية مدة الدراسة بها أربع سنوات عام ١٩١٦ كما بدأت قبل ذلك الدعوة الى انشاء الجامعة ، وقد تم بالفعل انشاء الجامعة الاهلية عام ١٩٠٨ بجهود الشعب أفرادا وجماعات ٠

وكان صدور دستور ١٩٢٣ علامة هامة على طريق الاستقلال ، وكان له صداه في مجال التعليم ، فقد نص على ان التعليم حر ما لم يخل بالنظام العام وينافى الاداب [مادة ١٧] ، وان تنظيم أمور التعليم يكون بالقانون [مادة ١٨] ، وان التعليم الاولى الزامى للمصريين بنين وبنات ، وهو مجانى فى المكاتب العامة [مادة ١٩] .

وتبع ذلك محاولات لتعميم تعليم المرحلة الاولى ، من أهمها مشروع التعليم الالزامى سنة ١٩٢٥ ، ذلك المشروع الذى نص على تعميم التعليم الالزامى للجنسين فى فترة خمسة عشر عاما ، زادت الى عشرين عاما بعد ذلك . وقد صادف هذا المشروع الكثير من العقبات التى حالت دون تحقيقه . وكان هناك اهتمام بالتعليم الثانوى أيضا . وقد حولت الجامعة الاهلية الى [الجامعة المصرية] عام ١٩٢٥ . ويلاحظ ان التعليم العالى والثانوى كان افضل من تعليم المرحلة الاولى ، وهذا شيء ورثه نظام التعليم المصرى منذ بداية نهضته على يد محمد على ، حيث اهتم أولا بالمدارس العالية والتجهيزية وأخيرا الابتدائية كما أشرنا من قبل .

وقد ظهر اهتمام شعبى باصلاح التعليم فى مصر ، صاحبه أهتمام المسئولين الوطنيين عن التعليم باصلاح نظامه،وتوج هذا الاهتمام بتكليف خبيرين أجنبيين هما الدكتور كلاباريد عميد معهد جان جاك روسو للتربية بسويسرا ، ومان المفتش بوزارة التعليم الانجليزية مع نهاية العقد الثالث من هذا القرن بدراسة أحوال التعليم فى مصر .

وقد كتب كل منهما تقريرا عن اصلاح التعليم المصرى ، وكان من اهم ما جاء بتقريريهما :

١- الاخذ التدريجى بلا مركزية الادارة التعليمية وخاصة فيما يتصل بالتعليم الابتدائى ، واعطاء الادارة المدرسية والمعلمين حرية فى الادارة والتعليم .

٢- تطوير نظم الامتحانات والمناهج الدراسية .

٣- تطوير نظم اعداد المعلمين والاهتمام بتدريبهم فى أثناء الخدمة .

ورغم الجهود التى بذلت لاصلاح التعليم الابتدائى،فان المدرسة الاولية والمدرسة الالزامية قد صادفتا اهمالا كبيرا ، وربما يرتبط هذا الاهمال بارتفاع

معدلات الامية في مصر،حيث لم تستطع مدارس المرحلة الاولى استيعاب كافة الاطفال الملزمين، بجانب عوامل أخرى تعليمية واجتماعية ساعدت على انتشار الامية ٠

وقد حدثت تطورات هامة في ميدان التعليم الابتدائي في مصر ٠ اعتبارا من بداية العقد الرابع من القرن العشرين تمثلت في جعله بالمجان سنة ١٩٤٤،وتوحيد مناهج مدارس المرحلة الاولى عام ١٩٤٩ ، ثم أدماج المدرستين الاولية والابتدائية تنفيذا لقانون التعليم الابتدائي رقم ١٤٣ لسنة ١٩٥١ ٠

وهناك من يرون ان هذا الادماج قد هبط بمستوى المدرسة الابتدائية القديمة الى مستوى المدرسة الاولية ٠ وكل ما حدث هو تغيير في المكتوب على لافتات المدارس الاولية ٠ وقد ادى هذا الادماج الى مشكلات منها [مشكلة الغاء اللغة الاجنبية] ومشكلة لجوء كثير من التلاميذ المصريين الى المدارس الاجنبية،ومشكلة الاكثار من المدارس الخاصة ، ووجود خليط من المعلمين في المدرسة الواحدة يختلفون اعدادا وثقافة ومعرفة ٠
وكان من الواجب أن يبدأ الدمج تدريجيا وتجريبيا لتلافي ما قد يظهر من أخطاء ٠

وقد تنازع تطوير التعليم في مصر قبل الثورة اتجاهان رئيسيان ، اهتم الاتجاه الاول منهما بالكم ، وقد نادى مفكرون مصريون على رأسهم الدكتور طه حسين بمجانية التعليم ، ورفع شعار [التعليم كالماء والهواء] لايجب ان يباع او يشترى ٠ واهتم الاتجاه الثاني بالكيف ، اى بنوعية التعليم ، ودافع عنه ايضا مفكرون مصريون ورجال تعليم منهم الاستاذ اسماعيل القباني٠

وكانت الغلبة - وماتزال للاتجاه الاول ، الذى ينادى بالكم ، وان كان الاستيعاب في مراحل التعليم غير كامل لمن هم في سن الالتحاق بها ٠
وكان عدم الاستقرار - كسمة من سمات مصر قبل الثورة - واضح الاثر على التعليم في مصر سياسة وتنظيما ٠ وقلما وجدنا وزيرا سار على نهج سلفة مكملا ومدعما ٠ بل ان كل وزير كان يبدأ من جديد ، كما لو

كانت جهود من سبقه أخطاء فى اخطاء ·

وفى ٢٣ يوليو ١٩٥٢ قامت الثورة المصرية · وقد شهد المجتمع المصرى بقيامها تغييرات عديدة سياسية واقتصادية واجتماعية · ومن هنا شهد التعليم تغييرات جذرية فى اهدافه وسياساته وتنظيمه ومناهجه ·

ويحدد الدستور المصرى الملامح الرئيسية للتعليم فيما يلى :

١ـ مجانية التعليم : التعليم فى مؤسسات الدولة التعليمية مجانى فى مراحله المختلفة ·

٢ـ إشراف الدولة على التعليم ، ذلك أن الدولة تشرف على التعليم كله ، سواء كان حكوميا أم خاصاً ·

٣ـ استقلال الجامعات : تكفل الدولة استقلال الجامعات ومراكز البحث العلمى ، وذلك بما يحقق الربط بينه وبين حاجات المجتمع ·

٤ـ الالزام : والتعليم حق تكفله الدولة ، وهو الزامى فى المرحلة الابتدائية ، وتعمل الدولة على مد الالزام الى مراحل أخرى [١٨]·

ادارة التعليم فى مصر وسياسته

سبق ان اشرنا الى ان ادارة التعليم الحديث فى مصر فى عهد محمد على كانت ادارة مركزية · وكان التعليم فى بداية الامر تابعا لديوان الجهادية بالذى كان يتولاه محمد على نفسه · ولم يكن ذلك وليد صدفة لكنه كان نتيجة لاقتناع محمد على بالاسلوب المركزى الذى كان يدار به التعليم الفرنسى ، ذلك الاسلوب الذى حاول محمد على الاخذ به فى مصر ، كما كان هذا الأسلوب محققا للسيطرة الكاملة التى أرادها محمد على على التعليم لتحقيق الهدف من اقامة نظامه ·

وكان صدور لائحة رجب ١٢٨٤ هجرية خطوة على طريق لامركزية ادارة التعليم فى مصر ، حيث بدأ اشتراك المديريات بشكل ـ وان كان ضئيلا ـ فى ادارة التعليم المصرى· وتبع صدور هذه اللائحة اشراف السلطات المحلية على الامتحانات ، ثم قيامها بدور فى تمويل التعليم والرقابة المالية بعد ذلك

وعندما ابتليت مصر بالاحتلال البريطانى عام ١٨٨٢ ،شهدت الادارة بعامة فى مصر تدخلا اجنبيا سافرا ،حيث كان يعين فى كل وزارة مستشار انجليزى،وكان الموظفون الانجليز يتولون الوظائف الرئيسية فى مختلف الوزارات.ولم يترك اللورد كرومر المندوب السامى البريطانى أمراً صغر أم كبر الا وتدخل فيه. وكان ممثلوه من مستشارين يتولون أمور التنفيذ واتخاذ القرار،ولذلك كان المستشار البريطانى لنظارة المعارف هو المحرك الفعلى لها،وكانت الادارة التعليمية ادارة مغرقة فى المركزية .وعلى سبيل المثال كان دوجلاس دانلوب هو المحرك الاساسى للادارة التعليمية المركزية ، وكان يد كرومر فى ميدان التعليم . وقد عمل الانجليز على الابقاء على هذه المركزية ، حتى يحكموا سيطرتهم على أمور التعليم فى كافة أنحاء البلاد .

ويعد صدور القرار الوزارى رقم ٥٠٢٨ فى ٨ مايو ١٩٣٩ [١٩] بانشاء ست مناطق تعليمية ، خطوة هامة نحو الاخذ بالا مركزية الادارة التعليمية ، وتنفيذا لهذا القرار قسمت الادارة اللامركزية للتعليم الى :

١ - منطقة القاهرة .　　　　٢- منطقة شرق الدلتا .

٣- منطقة وسط الدلتا .　　　٤ - منطقة غرب الدلتا .

٥ - منطقة مصر الوسطى .　　٦ - منطقة مصر العليا .

ثم صار عددها ثمانى مناطق بعد أقل من أسبوعين من صدور هذا القرار ، واستمر عدد المناطق التعليمية فى الزيادة ، واستمر صدور قرارات تنظيمها كما استمر ايضا صدور قرارات تنظيم الادارة المركزية للتعليم ممثلة فى ديوان وزارة التربية والتعليم بالقاهرة .

وسنناقش فيما يلى سياسة التعليم فى مصر ، وأجهزة رسمها ، وادارة التعليم مركزيا ومحليا .

أ- سياسة التعليم فى مصر ، وأجهزة رسمها :

تقتضى الامانة العلمية التأكيد على انه اذا كان من سمات سياسة التعليم قبل الثورة التغير المستمر وعدم الاستقرار نتيجة لعدم الاستقرار السياسى ، وتغيير الوزارات ، فانه أيضا من سمات سياسة التعليم فى مصر بعد ثورة ١٩٥٢ التغير المستمر ، ويرجع ذلك الى أن أمر وضع سياسة

التعليم دائما ما يكون فى يد وزير التعليم ، وليس فى يد مجلس يقوم بهذه المهمة . ورغم وجود مجالس نصت الوثائق الرسمية على دورها فى رسم سياسة التعليم ، الا ان عملها رهن بتوجه الوزير المسئول عن التعليم .

ويكفى ان نذكر انه منذ أواخر السبعينات صدرت عدة وثائق عن السياسة التعليمية ، لم يأخذ أغلب ما جاء بها طريقه الى التطبيق . ففى عام ١٩٨٠/١٩٧٩ صدرت وثيقة عنوانها : تطوير وتحديث التعليم فى مصر ، سياسته وخططه وبرامج تحقيقه . وتضمنت هذه الوثيقة برامج رئيسة لتطوير التعليم وتحديثه ، هى :

١- مجموعة برامج تطوير التعليم ومحتواه [ستة برامج] .

٢- مجموعة برامج تطوير الرعاية التربوية ، واساليب التقويم ومعدلات التدفق الطلابى [اربعة برامج]

٣- برامج اعداد المعلم وتدريبه .

٤- برنامج المبانى والتجهيزات والوسائل التعليمية .

٥- مجموعة برامج تطوير الادارة التعليمية ونظم المعلومات والبحوث [أربعة برامج] .

وتحدد لكل برنامج هدف رئيسى ، وأهداف وسيطة . ثم صدر عن الوزارة خطة للتحرك نحو تنفيذ هذه البرامج ، لكن معظم هذه البرامج لم تنفذ ، ولم تجد تطبيقا فى الواقع الفعلى [٢٠] .

ومع تغير الوزير الذى صدرت فى عهده هذه الوثيقة،وتولى وزير آخر وزارة التربية والتعليم أصدرت الوزارة وثيقة أخرى عنوانها السياسة التعليمية عام ١٩٨٥ ، وتضمنت أهداف السياسة التعليمية ، والبرامج التنفيذية لتحقيق هذه الاهداف [٢١] .

ولم يمض على صدور هذه الوثيقة أكثر من شهرين حتى تغير الوزير ، وجاء وزير آخر مكانه ، واختفت هذه السياسة التعليمية تماما ، بل وصدرت قرارات وزارية فى العام الدراسى ١٩٨٦/٨٥ تلغى قرارات سابقة صدرت عن الوزارة فى عهد الوزير السابق تنفيذا للسياسة المعلنة ، رغم ان الوزارتين كانتا من وزارات الحزب الوطنى الديمقراطى .

وفي يوليو ١٩٨٧ ، وبعد تغيير الوزارة ، وتولي وزير آخر وزارة التربية والتعليم ، صدرت وثيقة جديدة عنوانها استراتيجية تطوير التعليم في مصر ، عرضت على المؤتمر القومي لتطوير التعليم في مصر في نفس ذلك الشهر ، ثم صدرت وثيقة اخرى عنوانها : تطوير التعليم في مصر ، سياسته واستراتيجيته ، وخطة تنفيذه عام ١٩٨٩. وقد حددت الوزارة في هذه الوثيقة الاخيرة أهداف نظام التعليم المصري على النحو الآتي [٢٢].

١- التأكيد على بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة تحديات المستقبل ، ويتطلب تحقيق هذا الهدف مراعاة ما يلي :

أ- تدعيم عوامل القوة والايجابية التي ترسخت في الشخصية المصرية وتقويتها .

ب- تأكيد الذاتية الثقافية العربية الاسلامية للشخصية المصرية .

ج- الرصد المستمر والاستقراء الواعي لظروف العصر ومطالب الغد .

د- غرس بعض القيم الاجتماعية وتعميقها .

٢- اقامة المجتمع المنتج ، ذلك أن :

أ- التعليم يعتبر الركيزة الاساسية للانتاج ، لانه استثمار في الموارد البشرية المتاحة في أي مجتمع .

ب- زيادة الانتاج والانتاجية هي القضية الكبرى في جميع المجتمعات ، وهي المقياس الحقيقي لتقدم الدول .

ج- زيادة الانتاج وتقدمه بعامة ، والصناعي بخاصة يخلق ذاتيا فرص العمالة لمخرجات النظام التعليمي .

د- اختيار نمط الانتاج من الاهمية بمكان للدول النامية ، وهو يتم على اساس اشباع حاجات مختلف الجماعات التي ينقصها الحد الادنى من المعيشة .

٣- تحقيق التنمية الشاملة :

فالتعليم مرتبط ارتباطا وثيقا بالسياسة والاستراتيجية والخطة الشاملة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية . ولهذا ينبغي ترجمة متطلبات هذه التنمية الى مضمون تعليمي . ويمارس التعليم دوره في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية عن طريق تزويد المجتمع بالخبرات والمهارات الفنية

والمهنية والادارية اللازمة لدفع التنمية الشاملة وتنشيطها ·

٤ـ اعداد جيل من العلماء ، ويتطلب هذا الهدف :

أ ـ ربط التعليم بالاحتياجات المستقبلية فى ضوء تطوير العلم والتكنولوجيا

ب ـ رعاية الموهوبين والاهتمام بالتعليم المتميز الذى يركز على الكيف ، ويجيد اختيار الفائقين والموهوبين ·

ج ـ العناية بالبحث العلمى والدراسات العليا فى الجامعات ·

د ـ فتح قنوات جديدة للتعليم التكنولوجى ·

وتضمنت هذه الوثيقة ايضا استراتيجية تطوير التعليم قبل الجامعى وخطته فى النواحى التالية :

١ ـ فعالية ديمقراطية التعليم ، وتشمل :

أ ـ اعادة تنظيم التعليم الاساسى ·

ب ـ توفير المبانى المدرسية ·

ج ـ توفير التجهيزات والادوات والخامات لجميع المدارس ·

د ـ برنامج الحملة القومية لمحو الامية ·

هـ ـ الرعاية التربوية للتلاميذ المتأخرين دراسياً ·

و ـ انشاء مدارس الفصل الواحد أو الفصلين ·

٢ـ التوسع فى التعليم الفنى والارتفاع بمستواه ، ومن برامجه :

أ ـ التخطيط المتكامل بين التعليم الفنى والتدريب الفنى ·

ب ـ التعاون الوثيق بين التعليم الفنى وقطاع الانتاج والخدمات ·

ج ـ تمويل التعليم الفنى تمويلا يحقق اهدافه ·

د ـ حسن اعداد معلم التعليم الفنى ورفع مستواه ·

هـ ـ حسن ادارة التعليم الفنى ·

٣ـ رفع المستوى الكيفى للتعليم ، ومن أهم ما ينبغى عمله لتحقيق ذلك :

أ ـ تطوير المناهج ·

ب ـ رفع المستوى العلمى للطالب ·ج ـ العناية بتكنولوجيا المعلومات·

د - تطوير الكتاب المدرسي·   هـ - النشاط المدرسي·

و - الوسائل التعليمية ·   ز - التقويم التربوى والامتحانات·

٤- تطوير التعليم الثانوى والارتفاع بمستوى الثانوية العامة ، وتحقيقاً لدور التعليم الثانوى يتم :

أ- تطوير الدراسة فى المدرسة الثانوية العامة ، تؤهل الطالب الذى لا تتاح له فرصة الالتحاق بالتعليم العالى للعمل ·

ب- وضع معايير قومية لامتحانات التعليم الثانوى ·

ج- ايجاد نظام للقبول فى التعليم الجامعى والعالى لا يعتمد على مجرد الثانوية العامة بصورتها التقليدية الحالية ·

٥- حسن اعداد المعلم وتأهيله ، ومن أهم المبادئ الاستراتيجية لذلك :

أ- الارتقاء بمهنة التعليم ورفع مستواها المهنى والاجتماعى فى نظر المجتمع ·

ب- التدريس مهنة ، يجب ان يقتصر على التربويين المؤهلين مهنيا ·

ج- توحيد مصادر اعداد المعلم من حيث مستوى التعليم ، ليكون التعليم العالى ·

وقد وضعت الوزارة خطة لتنفيذ هذه الجوانب على مستوى التعليم قبل الجامعى، والتعليم الجامعى معا ·

وقد وجهت الى هذه السياسة انتقادات عديدة سنشير الى بعضها عند تناول جوانب التعليم المصرى ·

ولقد نص قرار رئيس الجمهورية رقم ٥٢٣ لسنة ١٩٨١ بانشاء المجلس الاعلى للتعليم قبل الجامعى ، على ان يختص هذا المجلس بالتخطيط لهذا التعليم ورسم خططه وبرامجه وبدراسة كل ما يعرضه وزير التعليم ، خاصاً بالسياسة التعليمية ، وله فى سبيل ذلك :

١-تحديد وضع الخطوط العامة للسياسة التعليمية والتربوية للتعليم قبل الجامعى·

٢- وضع سياسة ربط التعليم بخطة التنمية الشاملة للدولة وتطويره ·

٣- رسم سياسة اعداد هيئات التدريس لمراحل التعليم ونوعياته ·

٤- متابعة تنفيذ سياسات تطوير التعليم وتحديثه وتقويمها ·

٥- النظر فى السياسة والاطار العام للبحوث التربوية ·

٦- رسم السياسة العامة للكتب المدرسية ووضع النظم الخاصة بها ·

٧- تنظيم شئون التلاميذ الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية ·

٨- دراسة اقتصاديات التعليم والاطار العام للخطة ومشروع الموازنة ·

٩- الموافقة على أمور منها تحديد مدة السنة الدراسية وعدد الدروس الاسبوعية فى كل مرحلة وصف دراسى ، وانشاء المدارس التجريبية ، وتحديد الاقسام والشعب

بالتعليم الثانوى ·

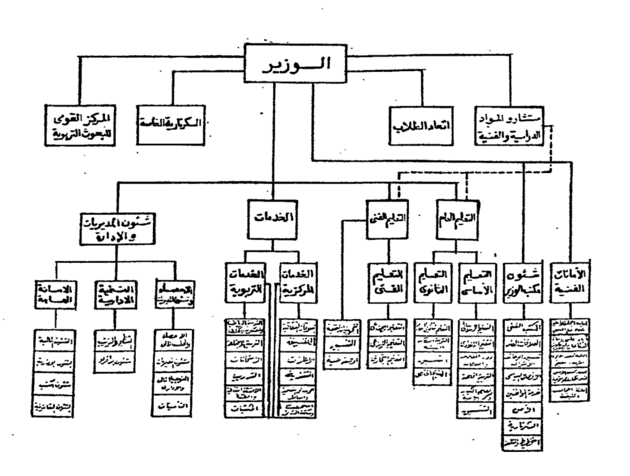
١٠- ابداء الرأى فى مسائل منها : تحديد مستويات الكفاية لهيئات التدريس والاشراف والتوجية الفنى ، وانشاء مدارس للفائقين ·

ب- الادارة المركزية للتعليم فى مصر :

وتتمثل فى وزارة التربية والتعليم بالقاهرة ، ويوضح الشكل الآتى تنظيم الوزارة الذى تحدد بمقتضى القرارين الوزاريين رقم ٢١٣ فى ١/١١/١٩٨٧ ورقم ٢٦٦ بتاريخ ١١/١٢/١٩٨٧ ·

شكل رقم [١]

تنظيم وزارة التربية والتعليم



ومن الشكل السابق يتضح أن هذا التنظيم يتم على النحو التالى :

١ - وزير التربية والتعليم ويتبعه مباشرة ٠

. مستشار المواد الدراسية والفنية ٠ ٠ اتحاد الطلاب ٠

• الامانات الفنية ويتبعها خمس امانات.

• شئون مكتب الوزير ويتبعها ثمان ادارات عامه. السكرتارية الخاصة.

• المركز القومى للبحوث التربوية .

٢- قطاعات الوزارة الاربعة وهى :

أ- قطاع التعليم ويرأسه رئيس قطاع [وكيل أول وزارة] ويضم .

• التعليم الاساسى ويرأسه رئيس ادارة مركزية .

• التعليم الثانوى ويرأسه رئيس ادارة مركزية .

ب- قطاع التعليم الفنى ويرأسه رئيس قطاع [وكيل أول وزارة] ويضم :

• التعليم الفنى ويرأسه رئيس ادارة مركزية .

ج- قطاع الخدمات ويرأسة رئيس قطاع ويضم :

• الخدمات المركزية ويرأسه رئيس ادارة مركزية .

• الخدمات التربوية ويرأسه رئيس ادارة مركزية .

د- قطاع شئون المديريات والادارة ويرأسه رئيس قطاع ويضم :

• الاحصاء وشئون المديريات ويرأسه رئيس ادارة مركزية .

• التنمية الادارية، ويرأسه رئيس ادارة مركزية .

• الامانة العامة، ويرأسه رئيس ادارة مركزية [٢٣].

وتجدر الاشارة الى ان وزارة التربية والتعليم ، وهى الادارة المركزية للتعليم فى مصر تجمع فى يدها كل الامور التى تتصل بتخطيط التعليم ، ورسم سياساته ، ووضع مناهجه ، ومحتوى مقرراته ، وخطط الدراسة ، والكتب المدرسية ، وتقويم التلاميذ ، وغير ذلك - ولكى تتضح الصورة اكثر نعرض فيما يلى لاحدى الادارات العامة بالوزارة ، وهى الادارة العامة للتعليم الثانوى . اذ تتحدد مسئوليات هذه الادارة فى:

١- اعداد التخطيط اللازم لمشروعات وبرامج المرحلة الثانوية والاشراف على

تنفيذها ٠

٢- متابعة وتوجيه وتقويم وتنسيق الاعمال الخاصة بالادارة [الخطة التعليمية والتنظيم المدرسى - المناهج والكتب الدراسية - التوجيه الفنى - شئون الطلاب والامتحانات] ٠

٣- اعداد مشروع الخطة الانمائية والموازنة للمدارس والفصول بالمرحلة الثانوية

٤- ابداء الرأى فى كل ما يتعلق بالشئون الخاصة بالمرحلة الثانوية ٠

٥- الاتصال الافقى بالادارات الاخرى فى نفس المرحلة التعليمية أو فى المراحل التعليمية الاخرى ، بما يساعد على تحقيق الاهداف المرسومة للسياسة التربوية والتعليمية ٠

وتتكون هذه الادارة العامة من ادارات فرعية لكل منها اختصاصات ، وهذه الادارات هى:

أ- ادارة الخطة التعليمية والتنظيم المدرسى ، وتقوم بكل ما يتصل بأمور التخطيط والتنظيم للتعليم الثانوى ٠

ب- ادارة المناهج والكتب المدرسية ، وعملها يتصل بأمور المناهج والخطط ووسائل التدريس والكتب ٠

ج- ادارة التوجيه الفنى ، ومهمتها متابعة وتقويم المواد الدراسية بالمرحلة

د- ادارة شئون الطلاب والامتحانات ، وتختص بالشئون المتصلة بالطلاب وأمور الامتحانات ٠

ولعل هذا المثال يبين الاختصاصات المتعددة التخطيطية والتنظيمية وما يتصل بالمتابعة والتقويم التى تقوم بها وزارة التربية والتعليم ٠

جـ - الادارة المحلية للتعليم فى مصر:

سبقت الاشارة الى صدور اول قرار بانشاء المناطق التعليمية عام ١٩٣٩ -ولقد أخذ عدد هذه المناطق يزداد تدريجيا،كما اخذت اختصاصاتها هى الاخرى تتسع وان كان ببطء شديد اول الامر .

ولقد كان لصدور قوانين الحكم المحلى ، وما تضمنته من تحديد لدور

المحليات بانشاء وتجهيز وادارة مختلف المدارس فى مرحلة التعليم قبل الجامعى فى اطار السياسة والخطط القومية للتعليم اثر فى اعطاء سلطات التعليم بالمحافظات اختصاصات فى هذه المجالات بحيث ان قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ قد اكد على ضرورة قيام المحافظات بدورها فى تنفيذ السياسة التعليمية على المستوى المحلى بمراعاة ظروف البيئة المحلية وحاجاتها .

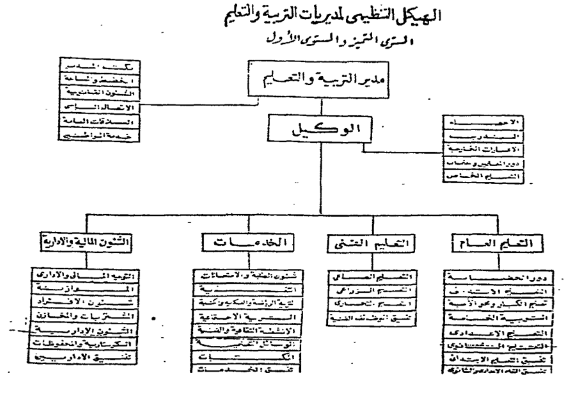
وفى كل محافظة من محافظات مصر مديرية للتربية والتعليم صنفها قرار رئيس الجهاز المركزى للتنظيم والادارة رقم ١١١ فى ١٩٨٥/٥/٢٢ وقرارا وزير التربية والتعليم رقم ٢١٣ فى ١٩٨٧/١١/١ ورقم ٨٨ فى ١٩٨٨/٤/١٧ الى ثلاث مستويات المستوى الاول المتميز لمحافظة القاهرة ويرأس المديرية من هذا المستوى وكيل اول وزارة . والمستوى الاول لمجموعة من المحافظات منها الاسكندرية والجيزة وعلى رأس المديرية وكيل للوزارة وهناك مديريات من المستوى الثانى ومديريات من المستوى الثالث .

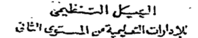
ونعرض فيما يلى للهيكلين التنظيميين للمديريات من المستوى المتميز والاول والمستوى الثالث [٢٤].

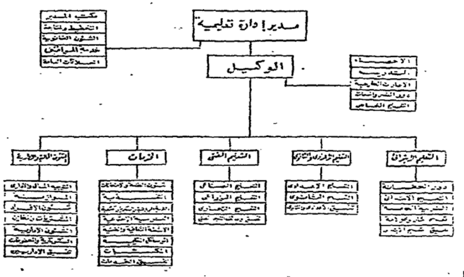
شكل رقم [٢] ، [٣]

الهيكل التنظيمى لمديريات التربية والتعليم

المستوى المتميز الاول







وتجدر الاشارة الى ان الهيكل التنظيمى شكل رقم [٢] لمديريات المستوى المتميز والاول هو نفسه الهيكل التنظيمى لمديريات المستوى الثانى

ويتبع كل مديرية تعليمية عددا من الادارات التعليمية ومن ذلك فانه فى مدينة القاهرة يوجد فى كل حى من احيائها ادارة تعليمية يوضح تنظيمها الشكل رقم ٣ .

وتختص مديريات التربية والتعليم واداراتها بتنفيذ سياسة التعليم وتوجيهه وتقويم المعلمين والاداريين والتلاميذ .

التعليم قبل الجامعي في مصر

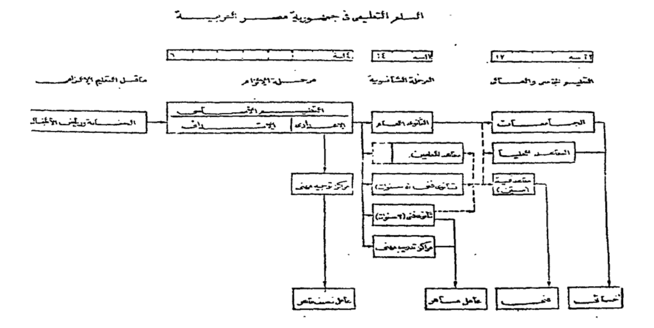
تنص المادة الاولى من قانون التعليم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ على ان التعليم قبل الجامعى يهدف الى تكوين الدارس تكوينا ثقافيا وعلميا وقوميا على مستويات متتالية من النواحى

الوجدانية والقومية والعقلية والاجتماعية والصحية والسلوكية والرياضية، بقصد اعداد الانسان المصرى المؤمن بربه ووطنه وبقيم الحق والخير والانسانية وتزويده بالقدر المناسب من القيم والدراسات النظرية والتطبيقية والمقومات التى تحقق انسانيته وكرامته وقدرته على تحقيق ذاته والاسهام بكفاءة فى عمليات وانشطة الانتاج والخدمات او لمواصلة التعليم العالى والجامعى، من اجل تنمية المجتمع وتحقيق رخائه وتقدمه [٢٥]

والتعليم قبل الجامعى كما ينص القانون - حق لجميع المواطنين فى مدارس الدول بالمجان . ويوضح الشكل الآتى السلم التعليمى فى مصر :

شكل رقم [٤]

السلم التعليمى فى جمهورية مصر العربية



وواضح من الشكل السابق ان التعليم قبل الجامعي في مصر يشمل :

أ- تربية الطفل قبل المدرسة فى الحضانة ورياض الاطفال

ب -مرحلة التعليم الاساسى .

جـ-مرحلة التعليم الثانوى بأنواعه .

وسنتناول فيما يلى كل مرحلة من هذه المراحل بشئ من التفصيل

أولا : تربية الطفل قبل المدرسة فى دور الحضانة ورياض الاطفال

يعد عام ١٨٩٥ البداية التاريخية للاهتمام بطفل ما قبل المدرسة الابتدائية ،حيث كانت مدارس البنات التى اسست فى هذه السنة تعقد اختبار للمتقدمات الى المدارس ممن تتراوح اعمارهن بين ٦ - ٩ سنوات،وكان على المقبولات ان يدرسن سنتين فى المرحلة التحضيرية السابقة على مرحلة التعليم الابتدائى،التى كانت مدتها آنذاك اربع سنوات ـ٥

وفى عام ١٩١٧ انشأت جمعية العائلات اليونانية بالاسكندرية اول دار حضانة سميت بـ [دار مانا] لتربية الاطفال الصغار .

وبالنسبة للذكور فقد شهد عام ١٩١٨ انشاء اول روضة للاطفال بالاسكندرية حيث كانت تقبل الاطفال من الرابعة حتى السابعة ،ليعدوا للالتحاق بالتعليم الابتدائى، ولم تكن هذه الروضة مجانية مفتوحة للجميع،لكنها كانت بمصروفات الامر الذى جعل الالتحاق بها مقتصرا على ابناء القادرين [٢٦].

وفى عام ١٩١٩ انشأت وزارة المعارف العمومية روضة قصر الدوبارة للاطفال من البنات بجاردن سيتى بالقاهرة . وتم تحويل الفرق التحضيرية بالمدارس الابتدائية للبنات فى سنة ١٩٢٢ الى رياض للاطفال ، ملحقة بالمدارس الابتدائية للبنات ، ومدة الدراسة بعا عامان .

وكان الاطفال فى هذه الرياض يمارسون الاشغال اليدوية والالعاب والرسوم ويدرسون مشاهد الطبيعة والقصص .

ولم تنته سياسة فصل البنات عن البنين فى رياض الاطفال الا عام ١٩٢٥ ، بناء على منشور صدر عام ١٩٢٤ ، وقد صارت تربية الطفل فى هذه المرحلة بعد ذلك مختلطة . وسمحت الوزارة للبنات بالالتحاق برياض الاطفال الخاصة للبنين ، علاوة على امكان التحاق الذكور برياض الاطفال الملحقة بالمدارس الابتدائية للبنات وزيدت مدة الدراسة فيها لتصير ثلاث سنوات ، أسوة برياض الاطفال البنين .

وبصدور القانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٢٨ صار الالتحاق بهذه المدارس للاطفال البالغين من العمر أربع سنوات أو خمس سنوات بدلا من ثلاث سنوات ، على الا يبقى فى هذه المدارس من يزيد سنه عن ثمانى سنوات . وقد حدد هذا القانون ما يتلقاه الطفل فى هذه السن من مواد دراسية على النحو التالى : التهذيب - الصحة - اللغة العربية - الخط العربى - الحساب - مشاهد الطبيعة - الرسم وأشغال الاطفال - الالعاب ، على ان تكون الدراسة باللغة العربية . ولقد ادخلت على مناهج الدراسة تعديلات متعددة حيث أضيفت الموسيقى عام ١٩٣١ والاناشيد عام ١٩٤٠ .

وفى عام ١٩٢٣ انشأت جمعية دار الطفل دارا للحضانة بالقاهرة وحذت كثير من المؤسسات الاجتماعية حذوها منشئة دورا الحضانة فى المناطق كثيفة السكان ، ومن هذه المؤسسات الاتحاد النسائى المصرى ، ومبرة مصطفى كامل ، وجمعية طفل المعادى ، وجمعية مبرة التحرير ، وغيرها . وكانت جهود الجمعيات الاهلية بارزة فى هذا الصدد ، وربما سابقة على الجهود الرسمية .

واستمر الاهتمام بهذه المؤسسات مقتصرا على الاطفال الذين يبلغون الرابعة والخامسة وما بعدها . ولكن مع زيادة عدد النساء العاملات نسبيا ،

وحاجة أطفال هؤلاء الامهات الى الرعاية ، قررت وزارة المعارف العمومية انشاء عدد من فصول الحضانة تلحق برياض الاطفال بمدينتى القاهرة والاسكندرية . وكانت تجرى للاطفال المتقدمين للالتحاق فحوص طبية للتأكد من سلامتهم الصحية ، كما كان يشترط ان تكون الام عاملة لا تتمكن من رعاية طفلها فى فترة عملها [٢٧].

على انه يلاحظ ان رياض الاطفال لم تكن مجانية مفتوحة امام الجميع ، ولم تكن بمصروفات فى متناول غالبية الاسر . لكنها كانت بمصروفات بلغت سبعة جنيهات عام ١٩١٨ ، زيدت الى اثنى عشر جنيها فى العام بعد ذلك .

واستمر الحال على هذا الوضع الى ان الغيت المصروفات بصدور القانون رقم ٩٠ لسنة ١٩٥٠ . وربما يرتبط قرار مجانية هذه المؤسسات وزيادة التحاق الاطفال بها بصدور قرار بالغاء فصول الحضانة فى نفس السنة .

ولم يمض عام واحد حتى الغيت كافة هذه المؤسسات نتيجة لصدور قرار باعادة تنظيم مرحلة التعليم الابتدائى ، صارت بمقتضاه مدة الدراسة بالمدرسة الابتدائية ست سنوات ، خصصت السنتان الاوليان منها لتهيئة الطفل للتعليم الابتدائى ، يدرس الطفل فيهما المواد الدراسية الاتية :

١ـ مجموعة مواد التعبير اللغوى ، وتشمل : القراءة والكتابة والقصص ، والمحفوظات والاناشيد والتمثيل والتهذيب .

٢ـ مجموعة مواد التربية الفنية وتشمل : الرسم والاشغال ومشاهد الطبيعة وتحسين الخط .

٣ـ النشاط الحر ، وتشمل : الموسيقى والالعاب الرياضية .

٤ـ مبادىء الحساب [٢٨].

ويلاحظ من قراءة القوانين والقرارات التى كانت تصدر بشأن مؤسسات ما قبل التعليم الابتدائى ، انها تهتم بتحديد المواد التى تقدم للاطفال ، كما أنها كانت تعنى بتحديد عدد ساعات الدراسة الاسبوعية علاوة على انها تهدف الى اعداد الطفل لامتحان القبول بالتعليم الابتدائى .

وان دل هذا على شيء ، فانما يدل على ان فلسفة هذه المرحلة لم تكن واضحة فى اذهان المسئولين عن التربية فى هذا الوقت . ومما يؤكد هذا ان القانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٢٨ قرر عقد امتحان ، فى نهاية العام الدراسى ، لاطفال السنة الثالثة فى مقررات اللغة العربية والخط والحساب ، ولا يعتبر الطفل ناجحا الا اذا حصل على ٥٠٪ من النهاية الكبرى فى امتحان اللغة العربية ٤٠٪ فى الحساب ، وكأننا هنا أمام مدرسة ومرحلة تعليمية لا مرحلة هدفها الاول التربية لا التدريس . وقد تقرر فى عام ١٩٥١ ضم رياض الاطفال فى المرحلة الابتدائية مع خفض مدتها الى عامين ، على ان تكون الدراسة فيها الزامية .

وبعد قيام الثورة ، وبالتحديد فى عام ١٩٥٣ تم الغاء فصول رياض الاطفال ، التى كانت تمثل السنتين الاوليين من المدرسة الابتدائية الغاء تماما[٢٩]. تم ذلك عندما صدر القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن التعليم الابتدائى ، الذى حدد سن الالزام بالسادسة من العمر . ونتيجة لمطالبة كثير من الاسر بانشاء دور الحضانة ورياض الاطفال ، فقد قامت وزارة التربية والتعليم فى عام ١٩٥٤ بانشاء عدد كبير منها فى أنحاء البلاد ، وكانت خاضعة فنيا لمفتشى الاقسام التابعين للتعليم الابتدائى . واستمر هذا الوضع عدة سنوات ، الى أن صدر قرار فى عام ١٩٦٨ متضمنا الغاء مدارس الحضانة ، ومعتبرا وزارة الشئون الاجتماعية هى الجهة المعنية خدميا برعاية الاطفال فى هذه السن ، انطلاقا من رأى المسئولين بأن هذه المرحلة ليست مرحلة تعليمية وانما تدخل ضمن الخدمات الاجتماعية . وهكذا شهد عام ١٩٦٨ الغاء دور الحضانة ورياض الاطفال الرسمية نهائيا .

ومما يؤكد وجهة نظرنا فى عدم وجود سياسة ثابتة واستراتيجية تعليمية مستقرة تبنى فى ضوئها سياسات تربوية تعليمية أن وزارة التربية والتعليم شكلت لجنة فنية لدراسة تقرير قدمته الادارة العامة للتعليم الخاص عن أهمية هذه المرحلة تربويا،وكان ذلك فى أواخر عام ١٩٦٩ واوائل عام ١٩٧٠ . وقد اكد تقرير اللجنة حاجة البلاد الى انشاء مؤسسات لطفل ماقبل المدرسة لان مصر فى غمار نهضة صناعية شاملة نتج عنها تطور فى حياة

المرأة العاملة [٣٠] ، وكأن هذه النهضة الصناعية وما تبعها من عمل المرأة وتطور حياتها قد ظهر فجاة بين يوم وليلة ، ولم يكن موجودا عام ١٩٦٨ ، ١٩٦٩ عندما الغيت هذه الدور]] .

ولم تمضى على صدور هذا التقرير سوى أيام معدودات حتى أصدرت الوزارة القرار الوزارى رقم ٨ فى ١٩٧٠/١/١٩ بشأن انشاء قسم للحضانة ورياض الاطفال يتبع الادارة العامة للتعليم الابتدائى .

ونتيجة لذلك آل الى وزارة الشئون الاجتماعية أمر تولى مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية ، وصدور القانون رقم ٥٠ لسنة ١٩٧٧ بشأن دور الحضانة ، ثم اللائحة النموذجية لدور الحضانة التى نصت على انها " كل مكان مناسب يخصص لرعاية الاطفال الذين لم يبلغوا سن السادسة " .

ولذا فانه يمكن القول بان الاشراف على مؤسسات تربية الطفل قبل المدرسة الابتدائية يسير على النحو التالى :

١ - وزارة الشئون الاجتماعية وتشرف بمقتضى القانون رقم ٥٠ لسنة ١٩٧٧ على دور الحضانة الحكومية والخاصة ، التابعة للجمعيات والافراد .

٢- وزارة التربية والتعليم ، ويتم اشرافها ، من خلال :

أ] ادارة الحضانة ورياض الاطفال التابعة للادارة العامة للتعليم الابتدائى ، والتى تشرف على فصول الحضانة ورياض الاطفال الملحقة بمدارس اللغات التجريبية .

ب] الادارة العامة للتعليم الخاص التى تشرف على مدارس الحضانة الخاصة وفصولها ، طبقا لقانون التعليم الخاص رقم ٦ لسنة ١٩٦٦ ، الذى حل محلة القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، كما تشرف على فصول الحضانة الملحقة بالمدارس الحكومية .

ومن حيث الشروط التى يجب توفرها فى دور الحضانة والرياض ، فقد نصت اللائحة النموذجية لدور الحضانة على ضرورة توفر الشروط الاتية :

أ] الحصول على شهادة من جهات الاسكان المختصة بصلاحية المبنى .

ب] مناسبة المبنى تصميما وخامات للبيئة .

ج] تناسب سعة المبنى مع عدد الاطفال الملتحقين به .

د] طلاء الجدران ، وتزيينها بصور ورسومات الاطفال ٠

هـ] تغطية الارضيات بوسائل تحمى الاطفال من اضرار الحرارة والرطوبة ٠

و] توافر الاماكن اللازمة لمزاولة الانشطة المختلفة للاطفال وانطلاقهم ٠

ومن حيث المرافق ، فقد نصت اللائحة على تخصيص حجرة أو أكثر للادارة ، وحجرات نوم الاطفال ، وأماكن مناسبة لاستقبال الاسر وعقد لقاءات معهم ، وللكشف الطبى على الاطفال ، ومخزن للادوات والمهمات ، وتوفير المرافق الصحية المناسبة لحاجة الاطفال وأعمارهم وعددهم ، ومكان لتناول الطعام ، يزود بالاثاث اللازم ، ومكان مستقل لطهى الطعام ٠

وقد تناولت اللائحة كذلك الاثاثات الخاصة باحتياجات الاطفال كما وكيفا ، وأدوات النشاط المختلفة اللازمة للالعاب الداخلية والالعاب الخارجية والالات الموسيقية [٣١]٠

ويرى المؤلف ان ما جاء باللائحة يساير الى حد كبير ما هو مطلوب لتربية طفل هذه المرحلة لكن الى اى مدى يتحقق هذا الوضع الامثل الذى نصت عليه هذه اللائحة ، والى أى مدى يمكن القول أن ما يخط على الورق شىء ، وما يطبق فى الواقع أمر اخر مقطوع الصلة به ؟٠

اما فيما يتعلق بدور الحضانة التى تشرف عليها وزارة الشئون الاجتماعية ومديرياتها فى محافظات مصر فان عددها وصل الى ٢٩٦٩ دارا تضم ١٤٥٠٥٠ طفلا فى عام ١٩٨٦٠ ويلاحظ ان عدد الاطفال فى هذه الدور يختلف من محافظة الى اخرى ، كما يوضحه الجدول الاتى [٣٢]٠

جدول رقم [٣]

عدد دور الحضانة والاطفال الملتحقين بها

فى بعض المحافظات

المحافظة	عدد الدور	عدد الاطفال	متوسط عدد الاطفال فى الدار
القاهرة	٤٥١	٣٩٩٧٩	٨٨ر٦
الاسكندرية	١٤٨	١٦٢٢٥	١٠٩ر٦
الجيزة	١٦٨	١٦٣٧٠	٩٧ر٤
المنوفية	٣٣٢	١٥١٢٨	٤٥ر٦
اسيوط	١١٥	٥٤٨٩	٤٧
قنا	١٢٢	٧٧١٠	٦٣

ويلاحظ من الجدول السابق ان الاسكندرية تمثل اعلى متوسط لعدد الاطفال فى دار الحضانة ، على حين تمثل المنوفية اقل متوسط .

والكثير من دور الحضانة التابعة لوزارة الشئون الاجتماعية ومديرياتها أنشأتها جمعيات مشهرة بالشئون الاجتماعية تحصل على معونات منها،ولا يسمح للادارات التعليمية بالتدخل فى شئونها او الاشراف التربوى عليها .

وجميع هذه الدور لاتخضع لاى اشراف تربوى ، وهى فى معظمها تجارية ، ولا تهتم بتوفير الانشطة أو معدات وادوات اللعب اللازمة ، ويشغل معظمها حجرة أو أكثر وحشدت بها اعداد كبيرة من الاطفال [٣٣].

وأما فيما يتعلق بالدور التى تشرف عليها وزارة التربية والتعليم فانه قد صدر القرار الوزارى رقم ٨ لسنة ١٩٧٠ بانشاء قسم الحضانة ورياض الاطفال التابع للادارة العامة للتعليم الابتدائى ، والسابق الاشارة اليه ، وقام القسم فعلا بوضع خطط للحضانة والرياض واصدار التوجيهات . الا انه يلاحظ هنا ان هذا القسم لم يكن له ثمة اشراف فعلى على المؤسسات القائمة، لان الوزارة لم يكن لديها سوى عدد قليل من الفصول الملحقة بمدارس رسمية ، لان الوزارة حتى عام ١٩٧٩ تركت امر هذه المرحلة لوزارة الشئون الاجتماعية ، ثم انتقل الاشراف الى الادارة العامة للتعليم الخاص .

وفى عام ١٩٧٩ صدر قرار وزير التعليم والبحث العلمى رقم ٢ لسنة

١٩٧٩ بشأن انشاء مدارس لغات تجريبية ، وقد نص القرار على ما يأتى :

ينشأ بمحافظات القاهرة والاسكندرية والجيزة مدارس لغات تجريبية مشتركة ابتدائية واعدادية وثانوية ويلحق بكل مدرسة فصول حضانة .

وقد نصت اللائحة الداخلية لهذه المدارس فى مادتها الاولى على انها تهدف بالاضافة الى تحقيق الاهداف العامة للتعليم العام الى ما يأتى :

أ- التوسع فى تدريس اللغتين الانجليزية والفرنسية ، وتدرس باحدى هاتين اللغتين مواد الرياضيات والعلوم على نسق المدارس الخاصة باللغات .

ب- العناية الفردية بالتلاميذ والتلميذات ، وتحقيقا لذلك تحدد كثافة الفصول بحد أقصى ٣٦ تلميذا للفصل فى الحضانة وفى باقى المراحل .

كما نصت فى مادتها الثانية على ان تبدأ الدراسة فيها بالحضانة لمدة سنتين،ثم تنقسم الى ثلاثة اقسام ابتدائى ومدته ست سنوات،واعدادى وثانوى ، ومدة كل منهما ثلاث سنوات [٣٤].

وقد زاد عدد فصول الحضانة فى عام ١٩٨٦/٨٥ الى ١٧٩ فصلا تضم ٦٩٤٦ طفلا كما زاد انتشار هذه الفصول فى محافظات مصر بعد ان افتتحت فصول فى محافظات اخرى مثل الزقازيق والمنصورة واسيوط وسوهاج واسوان .

وتجدر الإشارة الى ان الوزارة اهتمت بانشاء هذه النوعية من المدارس - مدارس اللغات التجريبية الخاصة - بعد ان رأت تكالب القطاع الخاص على الاستثمار فى ميدان التعليم ، باعتباره ميدانا من ميادين الاستثمار التى دخل المستثمرون فيها فى اطار سياسة الانفتاح الاقتصادى ، تلبيه لطلب اجتماعى متزايد،وصل الى حد التكالب على تعليم الاطفال فى المدارس التى تقدم تعليما بغير اللغة القومية ، وهو مما يتعارض مع قومية التعليم وتأكيده على الانتماء،وبخاصة فى المرحلة الاولى .

ومعروف ان سياسة الانفتاح قد صوحبت بالتوسع فى الانشطة [الخدمية] ، التى تحتاج الى أيد عاملة ممن يجيدون لغات أجنبية .

ومن هنا اتجه التفكير الرسمى الى ان تدخل الحكومة لعبة التجارة بالتعليم ، اى ان تقدم الخدمة التعليمية مقابل ثمن لها مخالفة بذلك نص

الدستور ، الذى يقضى بمجانية التعليم [٣٥]٠

وقد جاء قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ليقنن هذا الوضع عندما نص فى مادته الثالثة على انه يجوز تحصيل مقابل تنظيم تعليم يسبق التعليم الاساسى الالزامى،ويصدر بتحديد هذا المقابل واحواله قرار من وزير التعليم . ويلاحظ ان هذا القانون قد اجاز ما اوجب الدستور نقيضه وعكسه ، مما يجعله غير دستورى ٠ ومثل هذه المدارس بالمراحل المتعددة التى تضمها قد اقتطعت اجزاء من ابنية حكومية كان يجب ان يقدم فيها تعليم مجانى لابناء الشعب " مؤكدة على التمييز الطبقى والفئوى" [٣٦]٠

وهذه المدارس رغم انها تتقاضى مصروفات نظير الخدمة التعليمية ، الا ان بعضها فى مبان غير صالحة ، وليس بها فناء صالح لالعاب الطفل فى هذه السن ، كما هى الحال فى بعض مدارس اللغات التجريبية بمحافظة القاهرة [مثل مدرسة النقراشى والمنيل وحافظ ابراهيم بشبرا] [٣٧]٠

ومن جهة اخرى فالفصول التى كانت تابعة للجان الاتحاد الاشتراكى ، والتى أنشئت تحت مسمى خدمة البيئة ، قد اقتطعت حجرة أو اكثر أو جزءا من فناء مدرسة رسمية وحشدت فيها اعداد كبيرة من الاطفال يسددون مصروفات ، وتحول بعضها الى حضانات خاصة استقل بها افراد كانوا ينتمون الى الاتحاد الاشتراكى يوما ، ثم لم تعد لهم صلة بالعمل السياسى ، فأصبحت مصدر كسب وفير لهم دون رقابة [٣٨]٠

وتشرف وزارة التربية والتعليم - ومديرياتها بالمحافظات على مدارس الحضانة وفصولها الملحقة بالمدارس الخاصة ٠ وقد اصدرت الوزارة قرارا وزاريا ينظم اشرافها على هذه المدارس [٣٩]٠ وجاء بالقرار انه لايعتبر مدرسة خاصة :

١- دور الحضانة التى تشرف عليها وزارة الشئون الاجتماعية ٠

٢- المدارس التى تنشئها الهيئات الاجنبية التى يقتصر التعليم فيها على غير المصريين ٠

٣- المراكز او المعاهد الثقافية التى تنشئها دول اجنبية او هيئة دولية استنادا لاتفاقية ثقافية مع جمهورية مصر العربية[٤٠] ٠ ويلاحظ ان هذه

النقاط منقولة عن القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، وكذلك قانون التعليم الخاص رقم ١٦ لسنة ١٩٦٩٠

ونتيجة لذلك نجد هناك العديد من الحضانات التى انشأها افراد فى المنازل ، دون ترخيص او اشراف او رقابة ، وكان ان حشدت الحجرات فى المنازل بمئات الاطفال وسميت حضانات ، والامهات العاملات مضطرات فى سبيل ايواء اطفالهن الى سداد ما يفرض عليهن من رسوم لا ضابط لها ولا رقيب ولا ضرائب تسدد[٤١]٠

وقد اوضح تقرير رسمى ان اقسام وفصول الحضانة التى تشرف عليها الوزارة [غير التعليم الخاص] تنحصر فى فئات ثلاث هى :

١- مبنى خاص بالحضانة منفصل عن المدرسة الاصلية،وبه ملحقاته من دورات مياه،واغلبها مبان صالحة ووافية بالغرض التعليمى ٠

٢- حجرة او اكثر من مبنى المدرسة الاصلية استغنت المدرسة عنه وخصصته للحضانة ٠

٣- جزء استقطع من فناء المدرسة بنيت عليه حجرة او اكثر بنفقات قليلة ، واغلبها غير صالح بالنسبة للاضاءة والتهوية وصغير المساحة ٠

ومبانى الفئتين الثانية والثالثة لا تصلح لتربية الطفل لضيق المساحة ورداءة التهوية والاضاءة غالبا ، وعدم وجود الملحقات الضرورية الخاصة بها كدورة المياه والفناء والحديقة ٠

ومعظم هذه الفصول لاتختلف فى شكلها عن فصول المدرسة الابتدائية والمقاعد والادراج هى هى [٤٢]٠

وكثير من الحضانات محرومة من الالات الموسيقية ، اما اللعب التعليمية والعاب الحل والتركيب وركن الدمى ، فلا توجد الا فى مدارس اللغات والمدارس الخاصة ، وغالبا ما يحتفظ بها بالدواليب ولا تستخدم خوفا من الضياع او التلف حيث يصعب شراء بديل لها [٤٣]٠

وتجدر الاشارة هنا الى ان معظم هذه الفصول قد انشئت على حساب افنية المدارس الاصلية وملاعبها وفصولها ومرافقها ، مما قد يخل بكيف

التعليم وكفاءته فيها .

مناهج وبرامج تربية الطفل قبل المدرسة :

حددت وزارة التربية والتعليم اهدافا خاصة لمنهج رياض الاطفال ، حيث جاء به ان المنهج يهدف بوجه عام الى تهيئة الطفل لمرحلة الاعداد الكامل للمواطن الصالح روحيا ، وجسميا ، وعقليا ، واجتماعيا ، ونفسيا ، ووجدانيا . وقد تضمن كل جانب الاهداف الخاصة به طبقا للتقسيم التالى :

الجانب الروحى - الجانب الجسمى والرعاية الصحية - الجانب الاجتماعى والنفسى - الجانب العقلى - تنمية المهارات والمفاهيم اللغوية - تنمية المهارات العددية والمفاهيم الرياضية والعلمية - الجانب الابتكارى - التذوق الجمالى .

واما فيما يتعلق بدور الحضانة التى تشرف عليها وزارة الشئون الاجتماعية ، فقد حددت اللائحة التنفيذية لها برامج هذه الدور فى نقطتين ، هما :

١- الرعاية الترفيهية ٢- الرعاية التربوية .

وعلى صعيد التنفيذ نجد ان المنهج الذى وضعته وزارة التربية والتعليم لفصول الحضانة ورياض الاطفال بمدارس اللغات التجريبية ، ترجم الى مواد ومقررات دراسية وجدول مدرسى ، انطلاقا من الساعات التى خصصت لكل جانب أو باللغة المدرسية لكل [منهج] . وسرى نفس النظام اما بحذافيره ، واما باساليب اخرى - لاتختلف عنه كثيرا - الى الرياض الاخرى .

والشواهد على ذلك كثيرة ، نوجزها فيما يلى :

١- ليس هناك خطة محددة لبرامج ومناهج التعليم قبل المدرسى ، بل تتباين المؤسسات المختلفة فى برامجها ومناهجها تباينا كثيرا ، فعلى حين لا تعدو بعض هذه المؤسسات ان تكون مجرد اماكن لايواء الاطفال فى اثناء فترة تواجدهم بها دون خطه محددة لما يمارسونه - من انشطة او تعليم ، توجد مدارس لاتختلف كثيرا فى نظمها وخططها ومناهجها واساليبها وشكل فصولها عن المدارس الابتدائية .

٢- ومع ان هناك بعض الممارسات الجادة فى بعض مؤسسات التعليم قبل المدرسى ، الا انها تفتقد الى التكامل الذى يتطلبه النمو السليم للاطفال

جسميا وعقليا وانفعاليا وقد يرجع هذا الى التركيز على بعض الاهداف دون الاخرى - او كما يرى المؤلف على هدف واحد او جزء من جانب معين - مثل التركيز على النواحى المعرفية التى تقوم على التلقين فى كثير من الاحيان [٤٤] ، وهنا نجد الاهتمام منصبا على جانب واحد من الجوانب المعرفية ٠

وهذه الظاهرة تلاحظ فى " مناهج واساليب دور الحضانة والرياض التابعة لمدارس اللغات والمدارس الخاصة " [٤٥]٠

كما تلاحظ فى الفصول والحضانات والرياض الملحقة بالمدارس الابتدائية حيث لا نجد اختلافا فى الشكل واسلوب العمل عن فصول المدرسة الابتدائية - ، والشغل الشاغل للاغلبية العظمى منها حشد أكبر عدد من الاطفال وتعليمهم قراءة وكتابة الحروف الابجدية وبعض العمليات الحسابية ايا كانت سن الطفل ، بل ان اطفالها يكلفون بأداء واجبات منزلية مرهقة فى كثير من الاحيان ٠

وقد بينت المتابعة الميدانية لفصول الحضانة وريال الاطفال بمدارس اللغات التجريبية عدم تفهم كثير من القائمين على امرها لاهداف هذه المرحلة ودورها فضلا عن فلسفتها، وكان نتيجة لذلك ولعدم فهمهم لما تضمنته نشرات الوزارة ، ان " بعض المعلمين يلتزمون بالتوقيت الذى أسلفنا الاشارة اليه ، ويقدمون فى اثنائه مادة علمية بحتة بشكل يرهق الطفل ، علاوة على قيام الاطفال بأداء الواجبات المنزلية ، وتكليفهم باستخدام كراسات عادية ، ضيقة المسافة بين الاسطر ، وأدائهم امتحانات لتحديد مستوياتهم ٠ والبعض الاخر يهتمون بالاغانى ، حيث يردد الاطفال أغانى من تلك التى تبثها وسائل الاعلام [٤٦]٠

اى اننا نجد طرفين متناقضين فاما تعليم مدرسى وتدريس ومقررات وتكليف الاطفال بواجبات ، وامتحانات ، وبالتالى دروس خصوصية لتقوية الاطفال وضمان نجاحهم، واما فى الجانب الاخر أنشطة غير مخططة او بالاحرى ميل الى نشاط واحد قد يكون غير هادف ٠

واذا كان هذا هو الوضع فى مدارس اللغات التجريبية ، التى لا يدرى المؤلف سببا لتسميتها [بالتجريبية] ، اذ لا تجريب ولا بحوث ، وانما [يافطة] فقط للتستر وراءها لتحصيل مصروفات ، وان كان هناك تعليل يقول

بأن " الخدمة التعليمية فى هذه المدارس مجانية ، ولكن ما يدفعه الاطفال هو نظير الخدمات الاضافية كتعليم اللغة الانجليزية وتجهيز المدارس بادوات ومعدات [٤٧]، وهذا فى رأينا تعليل غير معقول ، لان هذه المصروفات فى حد ذاتها أمر لا يقدَر عليه غير فئات محددة وبالتالى يتعارض مع ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية ، نقول انه اذا كان هذا هو الوضع فى مدارس اللغات التجريبية ، فماذا يكون الحال فى دور الحضانة ورياض الاطفال الخاصة ، بل وفى دور الحضانة التابعة لوزارة الشئون الاجتماعية حيث يقل فيها الاشراف التربوى الى درجة كبيرة .

الامكانــــات البشريــــة :

لم تضع وزارة التربية والتعليم فى مصر شروطا ينبغى توافرها فى معلم الحضانة او رياض الاطفال . وقد يجوز القول بانه لما كانت الحضانة ورياض الاطفال تمثل ادارة تتبع الادارة العامة للتعليم الابتدائى ، فان مستوى الكفاءة المطلوب لمعلم هذه المرحلة هو نفسه المطلوب لمعلم المدرسة الابتدائية .

وليست هناك حاجة الى القول بوجود نسبة من معلمى المدرسة الابتدائية دون مستوى الكفاءة المطلوب لهذه المرحلة ، اذا اعتبرنا الحصول على دبلوم المعلمين والمعلمات يمثل هذا المستوى المطلوب . كما انه ليست هناك حاجة الى القول بان نسبة كبيرة من معلمى المدرسة الابتدائية لايمتلكون قدرا من الكفاءات الاساسية للمعلم، وقد بينت ذلك دراسة علمية قامت بها كلية التربية بجامعة عين شمس [٤٨].

وقد كانت هناك تجارب فى ميدان اعداد معلمة متخصصة لهذه المرحلة نخص منها بالذكر انشاء القسم الاضافى بمدرسة المعلمات ببولاق عام ١٩١٦،كان يلتحق به خريجات مدارس المعلمات الاولية للدراسة لمدة عامين ، يتخصصن للعمل فى رياض الاطفال ، ومنها كذلك انشاء الاقسام الاضافية بمعلمات شبرا فى العام الدراسى ١٩٤٦/٤٥ ، وكان من بين هذه الاقسام الاضافية : قسم الاطفال والرسم ، وكانت مدة الدراسة به سنتين ايضا للحاصلات على ٦٠٪ على الاقل من مجموع الدرجات فى الامتحان النهائى بعد اجتياز الكشف الطبى

والاختبار الشخصي للتحقق من استعداد الطالبة لممارسة مهنة التدريس [٤٩]٠

وقد قامت الوزارة ، اعتبارا من العام الدراسي ١٩٤٨/٤٧ بانشاء مدارس ابتدائية للمعلمات ، مدة الدراسة بها اربع سنوات ، بها اربع شعب تخصصية هى شعبة اللغة العربية ، واللغة الانجليزية ، والعلوم والرياضيات ، والرسم ورياض الاطفال ٠ ثم تغير نظام هذه المدارس فى عام ١٩٥٢ ، بعد ان تقرر اتباع نظام مدارس المعلمين الابتدائية [٥٠]٠

وبعد الثورة ، اقتصر القبول بالاقسام الاضافية الملحقة بمعاهد المعلمين والمعلمات على الممتازين - والممتازات - من خريجيها الذين اعتبروا منذ عام ١٩٥٩ فى بعثة داخلية ،واشترط فيهم الاشتغال بمهنة التدريس لفترة لاتقل عن اربع سنوات، وكانت مدة الدراسة سنتين فى اربع شعب تضمها هذه الاقسام وهى : شعب التعليم العام ، والتربية الفنية ورياض الاطفال ، والتربية الخاصة ، والتدبير المنزلى [٥١]٠

ولكن اخذت الاقسام الاضافية فى الانكماش تدريجيا على اثر التوسع فى شعب الدراسات التكميلية التى انشئت عام ١٩٦٣/٦٢ ، ولم يبق من هذه الاقسام سوى قسم التربية الخاصة ٠

ولم يكن هناك ثمة مصدر لاعداد معلمات ما قبل المدرسة ، حتى صدر القرار الوزارى رقم ٢٤٨ بتاريخ ١٩٧٠/١٠/٤ بانشاء شعبة لمعلمات الحضانة بدور المعلمين والمعلمات نظام الخمس السنوات ، لتخريج معلمات متخصصات للعمل بهذه المرحلة ، لكن الاقبال على هذه الشعبة كان ضعيفا [٥٢]٠

وفى عام ١٩٧٩ اعتمد وزير التربية والتعليم مشروع تطوير دور المعلمين والمعلمات،الذى استبدل بنظام التشعيب الذى كان منفذا بهذه الدور نظاما جديدا ٠

ومن اهم ملامح هذا النظام :

١- التركيز فى الصفوف الثلاثة الاولى على اعداد الطالب [الذى يقبل بهذه الدور بالشهادة الاعدادية] ليكون مدرس فصل ، ثم اعداده فى الصفين الرابع والخامس ليكون مدرس مادة أو مجموعة مواد متقاربة ٠

٢- تنقسم الدراسة فى الصفين الرابع والخامس بالدور الى شعبتين اساسيتين ، هما :

أ] شعبة اللغة العربية والمواد الاجتماعية .

ب] شعبة الرياضات والعلوم .

ويدرس الطلاب فى كل شعبة مجموعة مواد تخصصية ، بالاضافة الى مجموعة اخرى من المواد التربوية المشتركة .

٣- يختار الطلاب تخصصين من التخصصات الاتية فى الصف الرابع :التربية الرياضية -التربية الفنية -التربية الموسيقية -التربية الزراعية -الاقتصاد المنزلى- الحضانة ورياض الاطفال .بحيث تكون احداهما اختيارا اساسيا،يدرسه فى سبع حصص أسبوعيا فى الصفين الرابع والخامس،والاخر اختيارا فرعيا يدرسه فى حصتين أسبوعيا،اما المواد التى تدخل تحت الحضانة ورياض الاطفال كاختيار اساسى،فيوضحها الجدول الاتى [جدول رقم [٤]

خطة الدراسة لمواد الحضانة ورياض الاطفال كاختبار اساسى

المواد الدراسية	عدد الحصص	
	الصف الرابع	الصف الخامس
ادب الاطفال	٣	٣
مسرح العرائس	١	-
التربية المكتبية	-	٢
الطرق الخاصة للحضانة ورياض الاطفال	٣	-
الامومة ورعاية الطفل	-	٢
الجملة	٧	٧

ويلاحظ ان هذه الخطة تغفل مقررات ذات اهمية فى تربية هذا الطفل منها الموسيقى والاناشيد ، والاشغال الفنية واليدوية للطفل ، ونمو المفاهيم العلمية واللغوية ، والصحة النفسية ، والدراسة العلمية لسلوك الطفل وغيرها .[٥٤]

كما يلاحظ ان هذا الاعداد دون المستوى الجامعى ، حيث تقبل دور المعلمين والمعلمات طلابها من الحاصلين على الشهادة الاعدادية ، من ذوى المجاميع الاقل من طلاب التعليم الثانوى العام ٠

ويلاحظ ايضا ان انتقاء الطلاب للالتحاق بهذه الدور ، واختبارهم للتخصص فى شعبتيها ، واختيارهم الاساسى ، ومنه الحضانة ورياض لايتم وفقا للاساليب العلمية فى التوجية والارشاد ٠اذ يسترشد فى توزيع الطلبة على المواد العلمية والفنيي كمادة اساسية بما يأتى :

أ] احتياجات مديرية التربية والتعليم من مدرسى المواد العملية والفنية ٠

ب] الدرجات التى حصل عليها الطالب فى امتحان النقل الى الصف الرابع فى كل مادة منها ٠

ج] تحقيق احدى رغبات الطالب [٥٥]٠

ولان الطالبة لاتدرس الحضانة ورياض الاطفال فيما قبل الصف الرابع فانها توجه الى هذا التخصص كمادة اختيارية اساسية [بالدور التى يوجد بها فصول رياض اطفال] ، بما يفى بتوفير مدرسات لمرحلة ما قبل التعليم الاساسى بالمحافظة[٥٦].اى ان شرط الاختبار هنا هو رغبة الطالبة ، ووجود فصول للحضانة ورياض الاطفال بدار المعلمات وتلبية احتياجات الاقليم فقط ٠

ويضاف الى ذلك ملحظا اخر ، على جانب من الاهمية ، وهو عدم وجود المعلم المتخصص الذى يمكنه تدريس مقررات الحضانة ورياض الاطفال " اذ ان معلم المعلم ليس موجودا بالكفاءة المطلوبه فى الوقت الحاضر ، والخبرة فى العمل بهذه المرحلة تنقص معظم المعلمين بالدور ، ويضطرون لذلك الى الاعتماد على جهودهم الفردية فى جميع المواد التعليمية استجابة لاحتياجات طالبات هذه الشعبة "[٥٧].

وقد كانت هناك - ومازال - جهود طيبة لاعداد معلمة لرياض الاطفال بالجامعات المصرية فى كلية البنات جامعة عين شمس ، وكلية التربية بجامعة حلوان التى افتتحت بها شعبة مستقلة لمعلم الحضانة ورياض الاطفال ، وفى كلية التربية بجامعة طنطا ، وكلية التربية بجامعة المنيا ٠

وقد يكون مفيدا ان نذكر هنا بعض الملاحظات فى هذا الصدد :

١- ان اختيار الطالب للالتحاق بكليات التربية فى مصر ، يحدده مكتب تنسيق القبول بالجامعات ، ويعقد للطلاب المرشحين للقبول بالكلية اختبارات للقبول وتأخذ صفة المقابلات الشخصية غير المقننة ، اذ ان الاختيار على

اساس اللياقة امر لا وجود له، وانما الموجود هو الدرجات التى يحصل عليها الطالب فى شهادة اتمام الدراسة الثانوية ليوزعه مكتب التنسيق على كلية من كليات التربية ان [اضطره] المجموع اليها ، ثم [لتتلقفه] كلية التربية وتجرى له امتحانا [صوريا] خالصا فى ظروف صعبة ، يكون فى ذهن الممتحن فيها هذا السؤال، الذى لا يجد له جوابا : وما مصير الطالب الذى نرفضه ؟[٥٨].

٢- انه يتبين من الرجوع الى تخصصات القائمين بتدريس المقررات التخصصية والتربوية المرتبطة بطفل ماقبل المدرسة [مثل المهارات اليدوية والفنية للاطفال،وصحة الام والطفل ، ودور الحضانة ورياض الاطفال ، وامراض الاطفال وتمريضهم ، وقصص الاطفال والصحة النفسية للاطفال وسيكلوجية الابداع للاطفال والمفاهيم العلمية والرياضية واللغوية والدينية عند الاطفال ، وعلم النفس الاكلينيكى للاطفال وطرق التدريس وغيرها] ان معظمهم من غير المتخصصين فى طفل هذه السن ، اذ ان درجاتهم العلمية بدءا من البكالوريوس او الليسانس ثم الماجستير والدكتوراه ، ليس لها صلة بهذه المرحلة ، ويظهر ذلك بوضوح فى كلية التربية بجامعة طنطا وكلية التربية بجامعة حلوان . وهذه مشكلة تشارك فيها دور المعلمين والمعلمات كليات التربية التى تعد معلم ماقبل المدرسة .

٣- ان الاقبال على التخصص فى شعب الحضانة ورياض الاطفال ضعيف بالمقارنة بشعب اخرى.

وهذا امر ينطبق ايضا على خريجات دور المعلمين والمعلمات تخصص الحضانة ورياض الاطفال ، فمعظمهن يفضلن العمل بالمدارس الابتدائية ، اما لقرب المدرسة من سكنهن ، واما هروبا من صعوبات التعليم بهذه المرحلة ، واما للعمل بالمرحلة الابتدائية . ويكفى ان نعرف ان من بين "٣٨٨ طالبة تخرجت فى هذا التخصص من دور المعلمين والمعلمات ، لم يتسلم منهن العمل برياض الاطفال سوى خمس معلمات فقط"[٥٩].

واذا انتقلنا الى الحضانات التابعة لوزارة الشئون الاجتماعية نجد ان القوى البشرية تمثل مشكلة اساسية لهذه الحضانات ، وغالبية من يعملن بها من غير المؤهلات للعمل بهذه الدور [٦٠].

ويمكن القول بأن الغالبية العظمى من المعلمين بدور الحضانة ورياض الاطفال غير مؤهلين للعمل مع اطفال هذه المرحلة [٦١]. ولذلك كان من

الطبيعى ان يكون الباب مفتوحا للعمل بها لكثيرات ممن تنقصهن الشروط الاساسية لتربية الطفل قبل المدرسة من حيث الصفات الشخصية او التاهيل المناسب ٠

وقد نتج عن ذلك ان فتح الباب على مصراعيه للاجتهاد الشخصى بين هؤلاء العاملين الذين يعملون دون ثقافة او مؤهل فى عصر اصبحت فيه التربية علما يطبق نظريات وقرانين لاستثمار القوى البشرية افضل استثمار ، كما اصبحت فنا يحتاج الى اتجاهات وصفات معينة فيمن يعمل بهذه المرحة [٦٢].

اما فيما يتعلق بالاشراف والتوجيه الفنى،هناك فى وزارة الشئون الاجتماعية ، الادارة العامة للاسرة والطفولة وادارات او اقسام الأسرة والطفولة بمديريات الشئون الاجتماعية فى محافظات الجمهورية والعاملون فيها من غير التربويين بطبيعة الحال ، والوزارة تنظر الى دور الحضانة باعتبارها مرحلة رعاية "لان الرعاية من ابرز مهام دار الحضانة" وليست مرحلة للتربية والتعليم ، ويكفى ان نراجع اهداف دور الحضانة كما جاءت بالقانون رقم ٥٠ لسنة ١٩٧٧ بشان دور الحضانة لنرى انها خلو من كلمتى تربية وتعليم [٦٤].

ومن ثم فانه ليست هناك حاجة الى ان يكون القائمون على متابعة دور الحضانة وتوجيهها من المؤهلين تربويا ٠ وفى داخل الدور نجد ان مدير الدار يجب ان يكون حاصلا على " مؤهل عال او متوسط فى مجال الخدمة الاجتماعية او غيره فى ميدان الطفولة مدة لا تقل عن خمس سنوات ، مع حصوله على دورة تدريبية فى مجال الطفولة" [٦٥].

ويلاحظ ان وزارة الشئون الاجتماعية قد اعتبرت التخصص فى مجال الخدمة الاجتماعية من ميادين الطفولة ٠

واما فيما يتعلق بالمتابعة والاشراف على فصول الحضانة ورياض الاطفال يلاحظ ان هناك ادارة الحضانة ورياض الأطفال التابعة للادارة العامة للتعليم الابتدائى ، وشغل منصب مدير هذه الادارة التى كانت من قبل قسما ، امر تحكمه الاقدميات ، دون اعتبار للتخصص ٠

وفى الميدان ، فى مديريات التربية والتعليم واداراتها بمحافظات مصر

، يقوم بالتوجيه الفنى موجهو التعليم الابتدائى ، وهم غالبا من الحاصلين على مؤهلات متوسطة ، المتخصص منها مرتبط بالمرحلة الابتدائية ·

ويتضح مما سبق مدى الحاجة الى اعادة النظر فى أمر دور الحضانة ورياض الأطفال من حيث القوى البشرية ،والامكانات المادية ،والبرامج التى ينبغى أن تقدم للطفل فى هذه السن الهامة. ولن يتأتى ذلك الا بالتعاون بين المتخصصين فى مجالات الطفل والطفولة والمتخصصين أيضاً.

ثانيا التعليم الاساسى

نص قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ على أن تكون مدة الدراسة بمرحلة التعليم الاساسى الالزامى تسع سنوات ،ثم عدل هذا القانون بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ الذى نص فى مادته الرابعة على ان تكون مدة الدراسةبهذا التعليم ثمانى سنوات اعتبارا من العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ ويتكون من حلقتين : الحلقة الابتدائية ومدتها خمس سنوات ، والحلقة الاعدادية ومدتها ثلاث سنوات .

وقد نصت المادة ١٥ من القانون الاخير على ان التعليم الاساسى حق لجميع الاطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم ،تلتزم الدولة بتوفيره لهم ويلزم الآباء او اولياء الامور بتنفيذه ، وذلك على مدى ثمانى سنوات كما حددت المادة ١٦ من هذا القانون هدف التعليم الاساسى فى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ واشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة ، بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الاساسى ان يواصل تعليمه فى مرحلة اعلى او ان يواجه الحياة بعد تدريب مهنى مكثف،وذلك من اجل اعداد الفرد لكى يكون مواطنا منتجا فى بيئته ومجتمعه.

فالتعليم الاساسى يسعى الى :

١ـ التأكيد على التربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية .

٢ـ تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج .

٣ـ توثيق الارتباط بالبيئة .

٤ـ تحقيق التكامل بين النواحى النظرية والتطبيقية .

٥ـ ربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئة «٦٦».

وإذا كان التعليم الاساسى تعليما يربط الفرد المتعلم ببيئته ، وويزاوج بين الدراسات النظرية والدراسات التطبيقية العملية فى مقررات الدراسة وخططها ومناهجها ، فإنه ـ والامر كذلك ـ ليس صيغة تعليمية جديدة ، ذلك أن نظام التعليم المصرى ، شهد محاولات عديدة نجح بعضها ولم ينجح الآخر ، وان

كانت جميعها لم تستمر حتى الوقت الحاضر - لربط النظر بالعمل ، والدراسة بالبيئة ومن هذه المحاولاتوالخبرات ما يلى «٦٧»:

اولا المدارس الراقية:

وهى تتمثل فى المدارس الاولية الراقية التى اسست عام ١٩١٦.

وقد كان تعليم المرحلة الاولى نوعين : تعليم اولى وتعليم ابتدائى ، التعليم الاولى لابناء الشعب ، والتعليم الابتدائى لابناء الصفوة .

ولم يكن المتخرجون من التعليم الاولى بقادرين على دخول ميدان العمل ، وبخاصة اذا عرفنا أن فرص استمرارهم فى التعليم تكاد تكون منعدمة .وليس امامهم طريق سوى الدخول الى ميدان المهن ، واعدادهم لا يؤهلهم بأية حال معرفيا او مهاريا للعمل .

ولذلك فان انشاء المدارس الاولية الراقية كان بمثابة تتمة او علاج او تعويض تعليمى للتعليم الاولى .

وكان من اهم اهداف هذه المدارس كما نص قانون انشائها ولائحته التنفيذية : تقوية استعدادات التلاميذ تقوية عملية بشكل يساعدهم على دخول معترك الحياة ، واكسابهم القدرة على ممارسة العمل .

وكانت خطة الدراسة بهذه المدارس تتضمن انشطة عملية مثل المعادن والنسيج والتجارة.

ولم تستمر المدرسة الاولية الراقية طويلا نتيجة لانها مدرسة لا تؤهل تلميذها للاستمرار فى التعليم ، ودخول المدرسة الثانوية التى هى الطريق الى التعليم الجامعى ، بجانب ان هذه المدارس لم تلق الرعاية التى تؤهل لها الاستمرار .

وهى تتمثل كذلك فى المدارس الابتدائية الراقية التى انشئت عام ١٩٥٣ اذ انه فى عام ١٩٥٣ صدر قانون تنظيم التعليم الابتدائى رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ وانشئت المدارس الابتدائية الراقية ، وهى مدارس هدفها تقديم ثقافة عامة واعداد عملى يتفق مع احتياجات البيئة للتلاميذ الذين لم يكملوا تعليمهم ويلتحقوا بالمدرسة الابتدائية.

فقد كانت الدولة فى تلك الفترة راغبة فى الارتفاع بمستوى التلاميذ ، بتقديم تعليم يجمع بين الثقافة والمعارف العامة.

والاعداد العملى الذى يساعد الفرد على دخول معترك العمل .وكان الاعداد الاكاديمى العملى يتمشى مع متطلبات البيئة المحلية .

وكانت المدارس الابتدائية الراقية ريفية فى الريف المصرى صناعية فى المدن الصناعية، وتجارية ايضا كما كانت مدة دراسة فى هذه المدارس ثلاث سنوات .

ولم تستمر هذه المدارس طويلا لعدة اسباب منها انه لم يسبق انشاءها اعداد كاف يسمح بالتخطيط السليم لها ,ومنها انها مدرسة منتهية لا يلتحق تلاميذها بتعليم المرحلة الثانية ومنها ان الاستاذ القبانى وهو المنظر المفكر الذى تبنى هذه التجارب الرائدة قد ترك الوزارة وتولى غيره مسئولية السياسة التعليمية .ونحن نعرف ان السياسة التعليمية فى اغلب الاحوال تكون مرتبطة بواضعها اكثر من ارتباطها باستراجيات .

ثانيا المدرسة العاملة :

يرجع الفضل الى بعض المربين المصريين فى تبنى مشروع المدرسة العاملة ، وعلى راس هؤلاء المربين الاستاذ عبد الجاويش . وكانت الفكرة الاساسية وراء هذه المدرسة الاهتمام بالعمل والممارسة التطبيقية فى مدرسة تزاوج بين الفكر والتطبيق .

وقد بدأ مشروع المدرسة العاملة يرى النور اعتبارا من عام ١٩٢٥ .ونصت المذكرة الايضاحية لقرار انشاء هذه المدارس على تحديد اهداف هذه المدرسة على النحو التالى : [جرت العادة ان تشغل الدروس المكتبية جميع ساعات المدرسة اليومية فأما الآن فانه لابد من تقسيم الوقت تقسيما يطهر التلميذ من الامية كما يمكنه من مقاليد الزراعة او شئ من الصناعات ولذلك رأينا ان يكون حظ المكتب نصف اليوم فقط، بحيث تشغل المدرسة طائفتان من التلاميذ ، طائفة من الصباح الى نحو الظهر والاخرى من بعد الغذاء الى المساء ,اما النصف الاخر من اليوم فان التلاميذ الذين ليسوا فى المكتب يدربون فيه بالحقول الزراعية ومعاهد الاعمال اليدوية وفق النظام الداخلى الذى سيوضح

بعد ذلك].

وقد كانت مجالس المديريات مسئولة عن انشاء هذه المدارس وتجهيزها وادارتها ، وتتولى وزارة المعارف دفع مرتبات المعلمين والعاملين ، كما تتولى القيام بالتفتيش الفنى عليها .

لكن هذه التجربة كسابقتها لم يكتب لها الاستمرار نتيجة لعجز مجالس المديريات عن الوفاء باحتياجات هذه المدارس وعدم اهتمام الاباء بارسال اطفالهم للعمل ، او ربما عدم تهيوء فرص العمل امامهم فانقطع التلاميذ عن العمل وعن التعليم معا

ثالثا المدارس الريفية:

يرجع الفضل الى اعضاء رابطة التربية الحديثة ومؤسسيها فى الدعوة الى اصلاح التعليم الابتدائى .

وبخاصة المدرسة الابتدائية فى ريف مصر التى تعلم ابناء الغالبية العظمى من الشعب المصرى .

وهى مدرسة ريفية تكون مدخلا واداة لرفع مستوى معيشة الفلاح المصرى وتربية ابنائه.مدرسة يتلقى فيها الطفل تعليما نظريا وخبرة عملية فى مجالات الزراعة .فهى مدرسة اساسها اصلاح الريف وهى مدرسة تقوم وسط مزرعة كبيرة.ويتلقى الطفل فيها خبرات فى مجالات الصناعات الزراعية وتربية الدواجن كما يتلقى فيها كذلك خبرات فى مجالات الميكنة الزراعية البسيطة متمثلة فى اصلاح الالات والادوات .

وكان انشاء مدرسة ريفية فى قرية المنايل بمحافظة القليوبية عام ١٩٤١ تتويجا لجهود رابطة التربية الحديثة،والتقائها فكرا وتطبيقا مع جمعية الدراسات الاجتماعية ،وقد عرفت المدرسة باسم المدرسة الريفية بالمنايل ،وينبغى ان نقول هنا ان هناك تسليما بان من اسباب فشل التجارب السابقة التعميم . دون اعداد مسبق ، ولذلك فان رواد هذه الفكرة قد صمموا الا يعمموا قبل التجريب .

وتستند المدرسة الريفية بقرية المنايل كنموذج للتعليم الريفى الى اصول رئيسة منها :

١-ربط التعليم بالعمل والتطبيق ، فالتلاميذ يقومون بنشاطات عملية يكتسبون من خلال ممارستها خبرات متعددة تتمثل فى المهارات والمعلومات والاتجاهات المرغوبة.

٢-تقديم قدر من الخبرات المعرفية وغيرها تجعل التلميذ فى مستوى متقارب مع مستوى زميله المتقدم الى المدرسة الثانوية باستثناء اللغة الاجنبية.

٣-الاهتمام بالنشاط الاجتماعى والرياضى والثقافى والدينى .

ونظرا لما لاقته التجربة من نجاحات فقد بدأ تعميم المدارس الريفية المنشأة فى ارض زراعية وتزويدها بالادوات والوسائل والخامات اللازمة .

ولإنجاح هذه التجربة انشئت دار المعلمين الريفية فى بى العرب لتوفر لهذه المدارس المعلم القادر على القيام بدوره .

وقد توقفت تجربة المدارس الريفية فى عام ١٩٥٤.

ويهمنا هنا ان نذكر اهم نتائج تجربة قرية المنايل كما جاء بتقرير رابطة التربية الحديثة :

١- عدم اقتصار التعليم فى هذه المدرسة على النواحى النظرية والاهتمام بربط المناهج بالحياة فى البيئة .

٢- اثارة الشعور بالمشكلة عند الافراد واثارة رغبتهم فى علاجها .

٣- المدرسة مشروع يقوم على العمل التعاونى المشترك الذى تساهم فيه هيئات متعددة.

ويلخص الاستاذ اسماعيل محمود القبانى العناصر الاساسية للتعليم الاساسى كما تتمثل فى تجربة مدرسة قرية المنايل فى النقاط التالية :

١- التعليم الاساسى ليس مجرد تعليم عادى بل انه تعليم موجه الى علاج مشكلة التأخر فى البلاد او المناطق المختلفة .

٢- التعليم الاساسى لا ينصب على الصغار بل يشمل المجتمع كله .

٣- التعليم الاساسى لا يمكن ان يكون منعزلا عن حياة الجماعة بل يجب ان يندمج ويتسق مع الجهود الاخرى التى تبذل لتحسين المستوى الاجتماعى ، بل هو اداة التنسيق .

٤- التعليم الاساسى ينصب على حاجات الجماعة التى تشعر بها وبذلك يكون

التعليم وظيفيا ، وما دام الامر كذلك فلا يمكن ان يكون له طراز واحد ثابت ، بل يجب ان يتنوع بتنوع الحاجات ، ومن جماعة الى أخرى .

٥- التعليم الأساسى يختلف عن غيره من انواع التعليم فى اهدافه واتجاهاته العامة ووسائله .

٦- التعليم الأساسى تطور طيب فى التعليم العادى .

ومما تقدم يتضح لنا الفلسفة وراء التعليم الأساسى التى تبرز فى ان التعليم الأساسى تعليم مستمر , وهو تعليم مدى الحياة , وهو تعليم للحياة يربط الناشئة ببيئتهم وحاجات الجماعة , وهوتعليم له دورة الواضح فى عملية التنمية بمفهومها الواسع وهو تعليم مرن متنوع بتنوع البيئات.

مدارس الوحدات المجمعة:

كانت الوحدات المجمعة التى آنشئت اوائل عهد ثورة ١٩٥٢ تضم مناشط متعددة اجتماعية وصحية وصناعيةوتعليميةوغيرها . ولذلك فقد كان طبيعيا ان تنشآ فى كل وحدة مدرسة كجزء متكامل من مناشط الوحدة المجمعة .

وكانت هذة المدارس موازية للتعليم الابتدائى , تقبل تلاميذها لتقدم لهم تعليما عاديا بجانب دراستهم العملية فى مجالات الصناعات الريفية فى الصفين الخامس و السادس .

ولان هذه المدرسة قد نشآت كما ذكرنا , موازية للمدرسة الابتدائية . فقد كان ذلك سببا لتنافس تحول الى صراع بينهما . مما آدى مع جملة من العوامل الاخرى مالية وبشرية وتعليمية الى عدم استمرارية هذه المدارس .

خامسا المدارس الاعدادية العملية :

ظهرت المدرسة الاعدادية لاول مرة فى مصر بصدور القانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣. وقد ظهرت عيوب ومشكلات تتمثل فى وجود ازدواج بين التعليم الابتدائى والاعدادى .

وكان صدور القانون ٥٥ لسنة ١٩٥٧ بمثابة علاج لمثل هذه المشكلات . وقد نص هذا القانون على ان التعليم الاعدادى يهدف فضلا عن تدعيم اعداد التلاميذ عقليا وجسميا وقوميا الى توفير الدراسات والوسائل اللازمة للكشف

عن ميولهم وقدراتهم وتنميتها ,بما يمكن من توجيههم الى العمل بعد تدريب مهنى , اوالى مواصلة الدراسة فى المرحلة الثانوية العامة او الفنية كل بحسب استعداده .

وقد حرصت قوانين التعليم التى صدرت بعد الثورة على الغاء الازدواج لاتدعيمه ,ومن هنا فانه مما قد يثير الدهشة وجود نوعين من التعليم الاعدادى بمقتض القانون سالف الذكر , تعليم اعدادى عام وتعليم اعدادى عملى .

ولم يكن الهدف من انشاء المدارس الاعدادية العملية تخريج متخصصين . ولكن كان الهدف تهيئة فرص التعليم العملى واكساب التلميذ القيم والاتجاهات المرغوبة نحو العمل اليدوى .

وشأنها شأن غيرها من اشكال التجديد التعليمى لم تلبث هذه التجربة أن توقفت نتيجة لما وجة الى الازدواج فى هذه المرحله من نقد .مما دفع المسئولين الى الاتجاه نحو توحيد التعليم الاعدادى فى مدرسة اعدادية واحدة . جرب فى عدد منها الجمع بين الدراسة النظرية ودراسة مجالات عملية اطلق عليها المدارس الاعدادية الحديثة ذات المجالات العلمية عام ١٩٦٣ وتحدد فى خطة الدراسة تخصيص من ١٥ - ٢٠ ٪ من جملة الحصص المقررة للمجالات العلمية والفنية فى الثلاثة صفوف بالمدرسة ثم توقفت التجربة بسبب زيادة الاقبال على التعليم الاعدادى وعدم توافر الورش والتجهيزات اللازمة وعدم كفاية الاعتمادات المالية .

ومع صدور قانون التعليم العام رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ تلاشت هذه المدارس من خريطة التعليم المصرى ، ولم تعد هناك سوى مدرسة اعدادية واحدة .

٥- ولقد سبقت الاشارة الى ان التعليم الاساسى يضم حلقتين ، الحلقة الابتدائية ، والحلقة الاعدادية .

تعتبر المدرسة الابتدائية فى مصر القاعدة العريضة لتعليم الشعب ,وقد اهتمت الدولة بهذه المدرسة ، تطبيقا للدستور باعتبارها المدرسة الالزامية

وكانت هناك توسعات افقية في التعليم الابتدائي تمثلت في انشاء مدارس ابتدائية جديدة ومع الظروف السياسية والاقتصادية التي مرت بها مصر وبخاصة بعد عدوان ١٩٦٧ أخذ التوسع صورة اخرى هي التوسع الرأسي الذى تمثل في زيادة الفصول داخل المدرسة الواحدة وأدى ذلك الى ارتفاع الكثافات مما يؤثر بالضرورة على جودة العملية التعليمية ، ويؤدى الى ظهور مشكلات تتمثل في زيادة الفاقد .

المدرسة الواحدة وادى ذلك الى ارتفاع الكثافات مما يؤثر بالضرورة على جودة العملية التعليمية ويؤدى الى ظهور مشكلات تتصل بالفاقد في التعليم .

ويبين الجدول الآتى تطور اعداد التلاميذ بالتعليم الابتدائى [٦٨].

جدول رقم [٥]

اعداد التلاميذ بالمرحلة الابتدائية

العام الدراسي		بنون	بنات	الجملة: عدد التلاميذ	الزيادة بكل سنة عن سابقة	
٨٢/٨١	عدد	٢٨٠٧١٥٤	١٩٤١٢٦٠	٤٧٤٨٤١٤		
	٪	٥٩ر١	٤٠ر٩			
٨٣/٨٢	عدد	٢٩٤٨٧٨٦	٢٠٨٧٨٢٢	٥٠٣٦٦٠٨	٢٨٨١٩٤	٥ر٧
	٪	٥٨ر٥	٤١ر٥			
٨٤/٨٣	عدد	٣٠٩٣٧٩٧	٢٢٥٥٧٨٢	٥٣٤٩٥٧٩	٣١٢٩٧١	٥ر٨
	٪	٥٧ر٨	٤٢ر٢			
٨٥/٨٤	عدد	٣٢٤٧٧١٠	٢٤٣٢٨١٨	٥٦٨٠٥٢٨	٣٣٠٩٤٩	٥ر٨
	٪	٥٧ر٢	٤٢ر٨			
٨٦/٨٥	عدد	٣٣٩٧٧٧٩	٢٦٠٥٠٧١	٦٠٠٢٨٥٠	٣٢٢٣٢٢	٥ر٣
	٪	٥٦ر٦	٤٣ر٤			
٨٧/٨٦	عدد	٣٥٦٩٨٧٩	٢٧٩٠٠٦٣	٦٣٥٩٩٤٢	٣٥٧٠٩٢	٥ر٦
	٪	٥٦ر١	٤٣ر٩			

ومن الجدول السابق يلاحظ أن هناك زيادة سنوية فى نسبة عدد البنات المقيدات بالتعليم الابتدائى .وقد وصلت نسبة عدد البنات عام ٨٦/٨٧ الى ٩ر٤٣٪ من عدد تلاميذ المرحلة , علما بأنها كانت تمثل ٥ر٣٨٪ فقط عام ١٩٧٧/٧٦ أى منذ عشر سنوات . كما يلاحظ ان هناك زيادة سنوية مستمرة الزايادة عام ٨٤/ ١٩٨٥ . ويضاف الى ذلك انه رغم هذه الزيادة المستمرة . الان نسبة الزيادة قد نقصت٥ ر.٪ عام ١٩٨٦/٨٥عن العام السابق .

جدول رقم [٦]

اعداد الفصول بالمدارس الابتدائية من عام

٨١/٨٢ الى عام ١٩٨٧/٨٦

العام الدراسى	جملةعدد الفصول	الزيادة بكل سنة عن سابقتها	النسبة المئوية ٪
١٩٨٢/٨١	١١٧٤٤٦		
١٩٨٣/٨٢	١٢١٤٢٧	٣٩٨١	٣ر٣
١٩٨٤/٨٣	١٢٥٧٧٨	٤٣٥١	٥ر٣
١٩٨٥/٨٤	١٣٠٦٨٤	٤٩٠٦	٨ر٣
١٩٨٦/٨٥	١٣٦٦٤٩	٥٩٦٥	٤ر٤
١٩٨٧/٨٦	١٤٢٤٢٠	٥٧٧١	١ر٤

ويوضح الجدول السابق ان هناك زيادة سنوية فى فصول الحلقة الابتدئية .كما ان نسبة زيادة الفصول فى ارتفاع باستثناء العام الدراسى ١٩٨٧/٨٦ الذى قلت فية نسبة الزيادة ٣ر.٪ . لكن يلاحظ ان نسبة الزيادة فى عدد التلاميذ أكبر من نسبة الزيادة فى عدد الفصول , فعلى حين ان نسبة زيادة التلاميذ بلغت ٦ر٥٪ , نجد نسبة زيادة الفصول قد وصلت الى ١ر٤٪ .

ومن جهة أخرى فقد نتج عن الزيادة الرأسية لفصول المدارس الابتدائية عدد من المدارس تعمل أكثر من فترة واحدة , حيث توجد مدارس فترتين .

وهناك أيضا مدارس تعمل ثلاث فترات , وقد بلغ عدد المدارس التى تعمل فترة ثالثة ١.٥ مدرسة بها ١٨٣٢ فصلا . تضم ١.٥٦٦٧ تلميذ ا . ووصل متوسط كثافة الفصل على مستوى الجمهورية الفترة الثالثة ٥٧٫٤ تلميذا للفصل الواحد . يرتفع كما هو الحال فى ادارة شرق القاهرة الى ٧٨٫٥ تلميذا . ٦١٫٢ تلميذا فى محافظة الجيزة [٦٩] وتشكل الفترة الثالثة مشكلة كبيرة . ودليلنا على ذلك ان القرار الوزارى رقم ٢١٩ الصادر فى ١٢/٧/ ١٩٦٨ ,حدد خطة الدراسة فى مدارس هذه الفترة . ويلاحظ على هذه الخطة . مايلى [٧.]

-وصل طول اليوم الدراسى بها ساعتين وخمسين دقيقة.ومدة الحصة خمس وثلاثون - انقصت حصص اللغة العربية حصة واحدة فى كل من الصفوف الرابع والخامس والسادس

- انقصت حصص العلوم حصة واحدةفى الصف الثانى .

- لم تهتم الخطة بالتربية الرياضية والفنية والموسيقية , فأنقصت حصصها فى لصفين الاول والثانى . والغى تدريسها فى الصفوف الاربعة التالية .

- انقص عدد الحصص الاجمالية فى خطة الدراسة بمقدار حصتين فى الصف الاول , واربع حصص فى الصف الثانى وسبع حصص فى حصص كل من الصف والرابع . وثمانى حصص فى كل من الصف الخامس والسادس اسبوعيا .

ومعنى ما تقدم انه لا نشاط فى هذه الفترة وقد لا يكون هناك تعليم يحقق الاهداف المطلوبة فى مدرسة يبقى التلاميذ فيها حوالى ساعتين ونصف . وقد اتخذت الوزارة قرارا - سياسيا اكثر منه تعليمى - بالغاء الفترة الثالثة فى عام ١٩٨٦ ونتج عن ذلك ارتفاع كثافات الفصول فى مدارس الفترة الواحدة ، والفترتين الى اكثر من سبعين تلميذا فى فصول لا تستوعب اكثر من خمسة واربعين تلميذا،ومع تغيير الوزارة صدرقرار اخر فى نفس العام بالغاء هذا القرار ،مما يؤكد ان السياسة التعليمية واجراءات تنفيذها لا تحكمها

عوامل موضوعية علمية .

واذا انتقلنا الى معلم المدرسة الابتدائية، نجد ان التدريس بهذه المدرسة ، يسير على اساس ان الصفوف الاربعة الاولى يقوم بالتدريس فيها معلم الفصل ، اما فى الصفين الخامس والسادس فهناك معلم المادة .

وهناك زيادة سنوية فى معلمى المرحلة الابتدائية يوضحها الجدول الاتى :

جدول رقم [٧]

اعداد المعلمين بالمرحلة الابتدائية

العام الدراسى	مدرسون	مدرسات	الجملة	الزيادة عن السنة السابقة	النسبة الزيادة
١٩٨٢/٨١	٧٤٦٦٧	٦٦٨٠٦	١٤١٣٧٥	-	
١٩٨٣/٨٢	٨٨٢٣٧	٧٧٠٧١	١٦٥٣٠٨	+ ٢٣٩٣٣	١٤ر٥
١٩٨٤/٨٣	٩٠٦٨١	٨٠٢٢٣	١٧٠٩٠٤	+ ٥٥٩٦	٣ر٣
١٩٨٥/٨٤	٨٣٠٢١	٨١٤٥٧	١٦٤٤٧٨	- ٦٤٢٦	-
١٩٨٦/٨٥	١٠١٦٧٦	٩٣٢٥٣	١٩٤٩٣٩	+ ٣٠٤٥١	١٥ر٦

ويتضح من الجدول السابق ان اعلى نسبة زيادة كانت فى العام الدراسى ١٩٨٦/٨٥ يليه العام الدراسى ١٩٨٢/٨١ ثم نقصت بشكل كبير فى العام الدراسى ١٩٨٣/٨٢ .وقد شهد العام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ نقصا فى عدد المعلمين فى الوقت الذى كانت فيه نسبة الزيادة فى التلاميذ فى التلاميذ ٥ر٨٪ وهى من اعلى معدلات الزيادة خلال السنوات من ٨١ الى ١٩٨٧ .

وتتنوع مؤهلات معلمى المدرسة الابتدائية ما بين مؤهلات تربويا ومؤهلات غير تربوية ومؤهلات عالية ومتوسطة ودون المتوسط يوضحها الجدول الاتى :

جدول رقم [٨]

مؤهلات معلمى المدرسة الابتدائية - نوفمبر ١٩٨٥

المؤهلات	العدد	٪	المؤهلات	العدد	٪
١-عالية تربوية	٣٧٢	٢٩ر٠	٤-متوسطة تربوية	٧٨٣٠٧	٩ر٦٠
٢-عالية غير تربوية	٢٧٥	٢١ر٠	٥-متوسطة غير تربوية	١٣٦١٨	٦ر١٠
٣-فوق المتوسطة	٣٤٦٧٠	٩ر٢٦	٦-الاخرى	١٤٣٤	١ر١
			الاجمالى	١٢٨٦٧٦	١٠٠

ومن الجدول السابق يلاحظ ان الحاصلين على مؤهلات غير تربوية من معلمى الحلقة الابتدائية حوالى ٥٠ ألف معلم ، بنسبة ٤٠٪ تقريبا ، على اعتبار ان المؤهلات الثانية والثالثة والخامسة والسادسة مؤهلات غير تربوية .

ويضم النوع الاخير من المؤهلات [المؤهلات الاخرى]الثقافة العامة والاعدادية بانواعها والابتدائية والصلاحية والخبرة . أى أن هناك معلمين حاصلين على مؤهلات دون المتوسطة ، بل وهناك غير حاصلين على مؤهلات بالمرة ، يدرسون بالمدرسة الابتدائية .

واذا كانت وزارة التربية والتعليم تعتبر الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات فى مستوى الكفاءة المطلوب للتعليم بالمدرسة الابتدائية ، فان دراسة علمية قامت بها كلية التربية بجامعة عين شمس بالاتفاق مع وزارة التربية والتعليم ، بينت أن نسبة كبيرة من الحاصلين على هذه الدبلومات دون مستوى الكفاءة . ونستعرض فيما يلى بايجاز أهم ما اسفرت عنه نتائج هذه الدراسة [٧١].

١- بالنسبة للكفاءات المرتبطة بالعمل داخل الفصل مباشرة يلاحظ هبوط النسب فى اربع كفاءات ، هى كفاءات استخدام المادة العلمية والوسائل التعليمية والانشطة ، وعملية التدريس ، وتحقيق الاهداف ، وتقويم التلاميذ .

٢- بالنسبة للكفاءات المرتبطة بالعمل المدرسى بعامة يلاحظ وجود ارتفاع نسبى فى نسب المعلمين الذين تتوافر لديهم هذه الكفاءات وكانت أقل الكفاءات

المدرسية العامة هي كفاءات الاعداد لحل مشكلات البيئة [٥٠٪ فقط من العينة تتوافر فيهم هذه الكفاءات].

٣- بالنسبة للمحافظات تبين ان محافظة القاهرة تمثل اقل المحافظات حظا فى توافر الكفاءات التعليمية عند معلميها .

وتشير الاحصاءات الى وجود عجز فى مدرسى الفصول ، والمواد الثقافية كاللغة العربية والتربية الدينية والحساب والعلوم والمواد الاجتماعية وصل الى ٣٤١٨ معلما عام ١٩٧٩ ، على حين توجد زيادات فى مدرسى التربية الفنية والزراعية ،بلغت فى ذات السنة ١١٥١١ معلما .

ورغم أن هناك اعدادا من المعلمين يتخرجون سنويا فى دور المعلمين والمعلمات ،الا ان العجز يزداد من عام الى عام . وقد يكون من الممكن علاج هذه المشكلة عن طريق برامج التدريب التحويلى او التأهيل التربوى وبخاصة للمعلمين الزائدين عن الحاجة بالتعليم الثانوى ، لكى تقف فى سبيل ذلك نواح اجتماعية تتصل باتجاهات غير سليمة عن كراهية العمل بالمدرسة الابتدائية .

واذا قارنا خطة الدراسة بعد تطبيق التعليم الاساسى بخطة الدراسة قبل تطبيقه نلاحظ ما يأتى :

- زيادة الوقت المخصص للموسيقى بالصف الاول من حصة واحدة الى حصتين .
- الغاء الحصتين المقررتين للاقتصاد المنزلى للبنات والتربية الزراعية للبنين فى الصف الخامس وكذلك حصتي هاتين المادتين بالصف السادس .

٤- اضافة اربع حصص بالصف الخامس ، واربع حصص بالصف السادس للتدريبات العملية والثقافية المهنية .

وتتضمن الثقافة المهنية والتدريبات العملية فى الصفين الخامس والسادس اربعة مجالات ، هى : المجال الزراعى ، والمجال الصناعى ، والمجال التجارى ، ومحال الاقتصاد المنزلى .

وتختار كل مدرسة مجالين فقط من بين هذه المجالات فى ضوء بيئتها وامكاناتها مع مراعاة ان تدرس البنات مجال الاقتصاد المنزلى بصفة اساسية .

وفى عام ١٩٨٨ صدرت عن كبار المسئولين بالوزارة تصريحات تفيد

الاتجاه نحو تخفيض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية ، لتصير خمس سنوات بدلا من ست سنوات ٠

وبالفعل صدر القانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ كتعديل للقانون ٣٩ لسنة ١٩٨١ ونص على ان تكون مدة الدراسة فى التعليم قبل الجامعى على النحو التالى :

- ثمانى سنوات للتعليم الاساسى ، اعتبارا من العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ ويتكون من حلقتين [الحلقة الابتدائية] ومدتها خمس سنوات ، و [الحلقة الاعدادية] ومدتها ثلاث سنوات ٠
- ثلاث سنوات للتعليم الثانوى العام والفنى ٠
- خمس سنوات للتعليم الفنى المتقدم ودور المعلمين والمعلمات ٠

وتمشيا مع هذا الوضع الجديد عدلت المادة رقم ١٥ من القانون لتنص على أن التعليم الاساسى حق لجميع الاطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم ، تلتزم الدولة بتوفيره لهم ، ويلزم الاباء او اولياء الامور بتنفيذ ذلك على مدى ثمانى سنوات ٠

واصدرت الوزارة عام ١٩٨٩ كتابا عنوانه : تطوير التعليم فى مصر ، سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه ، ذكرت فيه أنها استندت فى سياستها فى مجال التعليم الابتدائى الى دراسات وخبرات أجنبية ٠

وقد بين بحث [قام به كتاب هذه السطور] أن هذه الدراسات الاجنبية والعربية ، والخبرات الاجنبية لاتؤيد سياسة الوزارة فى هذا الصدد ٠ ومن ذلك :

١- ان دراسة بلوم BLOOM بعنوان الزمن والتعليم ، وغيرها من الدراسات المتصلة بالوقت كمتغير لم تقل الكلمة الحاسمة بهد ، وبينت ان هناك عوامل هامة فى عملية التعليم ، مع الوقت ، تتمثل فى المعلم اعدادا وكفاءات ، وطرق التدريس وغيرها ، لها أثر حاسم فى اكتساب الطفل للخبرات ٠ ولذلك فان النظر الى الوقت وحده كمتغير - وتقليله بالتالى - يتعارض من كون التعليم منظومة ٠

٢- ان معظم الدراسات التى اجريت عن اثر نوعية المدرسة طبقت فى الدول الم المتقدمة ، وبالذات فى الولايات المتحدة الامريكية ، ومن الخطأ تعميم نتائجها على مجتمعات أخرى . كما ان هناك تضاربا بين نتائج دراسة لوكسلى LOXLY التى تقول باثر اكبر للمدرسة من البيت والعوامل اللامدرسية على التعليم ، ودراسة البنك الدولى عن الاحتفاظ بمهارات التعليم الاساسى ، التى بينت انخفاض تحصيل تلاميذ الريف عن تلاميذ المدن فى مصر ، بما يؤكد اثر العوامل البيئية على مستوى التحصيل . كما ان فترة الست السنوات للتعليم الابتدائى - كما اكدت دراسة البنك عن مصر وهى التى استندت اليها سياسة تعديل مدة التعليم الابتدائى - لم يكن ينبغى اقلالها .

وفى هذا الصدد يذكر ان كفاءة النظام التعليمى تتوقف على عدد من العوامل المدرسية واللامدرسية . ومن العوامل المدرسية المؤثرة على الانجاز والتحصيل :

- المعلم من حيث المستوى والاعداد : والواقع يبين ان معلم المدرسة الابتدائية فى تنقصه الكفاءات الاساسية التى تجعله معلما قادرا على اداء عملة على الوجة السليم .

- الامكانات المادية : واستقراء الواقع المصرى يدل على وجود مشكلات متصلة بالمبانى المدرسية من ناحية صلاحيتها للتعليم ، ومراعاتها للشروط التربوية للمبنى ، وانسانية المتعلم .

- المنهج وطرق التدريس : وقد بينت وثائق رسمية ان مناهج التعليم بعامة فى مصر يغلب عليها الطابع النظرى وتهمل الممارسة العلمية ، وبينت ايضا صلابة مقرراتها وجهودها بالنسبة الى مطالب التعليم والبيئة واخفاق المقررات فى ايجاد الحلول المناسبة لمواجهة تحديات العصر ومشكلات المجتمع ، والقصور فى الاهتمام بالانسان الفرد من حيث ميوله ومواهبه وحاجاته ومشكلاته .

- التقويم : وقد اوضحت الدراسات فى مصر ان نظم الامتحانات والتقويم اضعف حلقات المنظومة التعليمية .

- الادارة المدرسية والفصلية : وما يزال التعليم فى مصر يعانى من مشكلات

متصلة بالادارة اذ ان هذه الادارة - كما تقول وثائق رسمية - ما تزال ترى نفسها فوق العمل الفنى وانها مرادفة لركوب السلطة والهيمنة والامر والاملاء فضلا عن تركيزها على النواحى الالية المرتبطة بحرفية القواعد واللوائح ، اكثر من النواحى الانسانية ٠

٣- ان القول بتفوق تلاميذ المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر على اقرانهم بمدارس التعليم الاساسى او تسوياتهم بهم ، كمبرر لتقليل سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية ليس له سند علمى ٠

٤- ان مدة التعليم الالزامى فى معظم الدول التى ذكرها كتاب تطوير التعليم فى مصر اكثر من ثمانى سنوات ، خلافا لما جاء فى هذا الكتاب ٠ فضلا عن ان العبرة ينبغى ان تكون دائما بعد سنوات التعليم قبل الجامعى ككل ٠

وعلى سبيل المثال فان مدة التعليم الالزامى فى البلاد الاشتراكية كالاتحاد السوفيتى والمانيا الديمقراطية عشر سنوات والمدرسة الاساسية الالزامية هناك هى المدرسة تقليلها ٠ كما ان مدة التعليم الالزامى فى كندا - وهى دولة رأسمالية يدار فيها التعليم لا مركزيا - عشر سنوات رغم اختلاف نظم التعليم داخل الدولة ٠

يضاف الى ذلك ان الظروف المجتمعية والتعليمية فى الدول التى ذكرت بكتاب الوزارة مختلفة الى حد كبير عن الظروف فى مصر ٠

ونخلص من هذا الى ان العوامل المدرسية واللامدرسية المؤثرة على التحصيل والانجاز بالمدرسة الابتدائية تحتم الابقاء على مدة التربية والتعليم بهذه المدرسة وبذل جهود لتحسين هذه العوامل ذاتها [٧٢]٠

ولقد ارتبط التعليم الاعدادى من حيث النشأة بنظام التعليم فى مصر بعد ثورة يوليو ١٩٥٢. فقد استحدثت المدرسة الاعدادية عام ١٩٥٣ عندما صدر القانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣، وحدد هدف المرحلة الاعدادية فى تهيئة وسائل النمو لملكات التلاميذ وميولهم على اختلاف انواعها من ادبية وفنية والتعرف على ما يظهر منهم من مواهب وميول خاصة حتى يمكن ان يتجهوا فى المرحلة التالية الى نوع الدراسة الثانوية التى تلائمهم لكن هذا الهدف ظل غير محقق حتى تم تعديل خطة الدراسة بعد صدور قانون التعليم ١٣٩

سنة ١٩٨١ وتطبيق التعليم الاساسى كما سنرى فيما بعد .

والمدرسة الاعدادية فى نمو مستمر من حيث عدد الفصول والتلاميذ فيوضح الجدولا الاتى الزيادة السنوية فى اعدادهم .

جدول رقم [١٠]

الزيادة السنوية فى تلاميذ المدارس الاعدادية

السنة الدراسية		بنون	بنات	الجملة: عدد التلاميذ	الجملة: الزيادة السنوية	الجملة: ٪
٨٢/٨١	عدد	١٠١٧٠١٢	٦٣٥٩٣٧	١٦٥٢٩٤٩	-	-
	٪	٦١ر٥	٣٨ر٥			
٨٣/٨٢	عدد	١٠٧٩٣٩٠	٦٩٠٤٠٨	١٧٦٩٧٩٨	١١٦٨٤٩	٦ر١
	٪	٦٠ر٩	٣٩ر١			
٨٤/٨٣	عدد	١١٤٧٤٣٤	٧٤٦٩٨٥	١٨٩٤٤١٩	١٢٤٦٢١	٦ر١
	٪	٦٠ر٦	٣٩ر٤			
٨٥/٨٤	عدد	١٢١٢٨٣١	٧٩٦٢٥٦	٢٠٠٠٠٨٧	١٠٥٦٦٨	٥ر٢
	٪	٦٠ر٦	٣٩ر٤			
٨٦/٨٥	عدد	١٢٧٤١٣٧	٨٦٠٨٧٠	٢١٣٥٠٠٧	١٣٤٩٢٠	٦ر٢
	٪	٥٩ر٧	٤٠ر٣			
٨٧/٨٦	عدد	١٣٣٩٥٩٦	٩٣٠٧٥٩	٢٢٧٠٣٥٥	١٣٥٣٤٨	٦ر٠
	٪	٥٩ر٠	٤١ر٠			

ويتضح من الجدول السابق ان معدل الزيادة السنوية قد تناقص فى العام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ . ثم ارتفع مرة اخرى ثم اخذ فى الهبوط فى العام الدراسى ١٩٨٧/٨٦ مع ملاحظة ان المدرسة الاعدادية تمثل الحلقة الثانية من

التعليم الاساسى , ومن ثم ينبغى ان يستوعب الصف السابع [الاول الاعدادى] جميع الناجحين فى الصف السادس من الحلقة الابتدائية، لكن يلاحظ ان نسبة الاستيعاب بالصف السابع عام ١٩٨٧/٨٦ بلغت ٧٥٪ فقط . ويعنى ذلك ان المدارس لاتستوعب كل الملزمين طبقا لقانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، الذى نص على التعليم الالزامى ان مدة تسع سنوات من السادسة الى الخامسة عشرة . ويلاحظ من الجدول السابق ايضا ارتفاع نسب البنين بالتعليم الاعدادى بالمقارنة بالبنات ، حقيقة ان هناك زيادة فى نسب البنات الاانها زيادة طفيفة لم تصل الى ١٪ بعد . وبينما وصلت نسبة البنات الى البنين بالمدرسة الاعدادية عام ١٩٨٧/٨٦ الى ٤١٪ ، نجدها فى نفس العام فى التعليم الابتدائى حوالى ٤٤٪ . وقد يرجع ذلك الى عوامل اجتماعية متعددة ربما تأتى التقاليد على رأسها وبخاصة فى الريف والصعيد .ونود الاشارة الى ان هذه النسب المنخفضة للبنات لا ترجع الى قلة عددهن ، ويؤيد ما نذهب اليه الجدول الاتى:

جدول رقم [١١]

الاناث المقيدات بالمدرسة الاعدادية ونسبتهن الى السكان

[من ١٢ - ١٥]

السنة الدراسية	عدد الاناث فى الشريحةبالعمرية من١٢-١٥سنة بالالف	المقيدات بالتعليم الاعدادى العام والازهرى الحكومى والخاص بالالف	النسبة
١٩٧٥/٧٤	١١٧٥	٤١٥ر٧	٣٥ر٣
١٩٧٦/٧٥	١٢٠١	٤٧٤ر٣	٣٩ر٤
١٩٧٧/٧٦	١٢٢٠	٥١٩ر١	٤٢ر٥
١٩٧٨/٧٧	١٢٣٦	٥٦١ر٢	٥٤ر٤
١٩٧٩/٧٨	١٢٦٤	٥٨٠ر٠	٤٥ر٨

ورغم انه فى عام ١٩٧٥/٧٤ قد زادت الفصول وزاد التلاميذ زيادة كبيرة عن الاعوام السابقة واللاحقة الا ان زيادة عدد البنات المقيدات بالمدرسة الاعدادية فى ذلك العام تمثل اقل نسبة بالمقارنة بالاعوام التالية . ويلاحظ

من الجدول السابق هبوط نسبة الزيادة من العام ٧٧/٧٨ حيث بلغت ٤ر٥٤٪ الى العام ٧٨/١٩٧٩ ، الذى بلغت فيه هذه النسبة ٨ر٤٥٪ .

وتجدر الاشارة الى ان نسبة الاناث المقيدات بالمدرسة الاعدادية فى عام ٧٨/١٩٧٩ وهى ٨ر٤٥٪ تعتبر نسبة منخفضة وهى تفسر ارتفاع الامية بين الاناث اكثر من الذكور .

والجدول التالى يوضح ارتفاع نسبة عدد الاميات من الاناث بالمقارنة بعدد الاميين .

٣=

جدول رقم [١٢]

النسبة المئوية لوزيع السكان [١٠ سنوات وما بعدها] عامي ٦٠ ، ٧٦ بحسب الجنس والمستوى التعليمي فى الريف والحضر

المستوى التعليمى	عام ١٩٦٠				عام١٩٧٦			
	حضر		ريف		حضر		ريف	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
أمى	٨ر٨	٨ر٠٣	٦ر٤٦	٢ر٥٧	٦ر٥٩	٢ر٦٢٣	٥٥ر٠٥	٨٥ر٩
يقرأويكتب	٢ر٠	٢ر٠٤	٧ر٦٢	٦ر٤٢	٠ر٤	٩ر١٢	٢٦ر٢١	٧ر٧
تعليم رسمى	١ر٠	٨ر٩٢	٤ر٥	٤ر٠	١ر٧	٦ر٤٤	١٧ر٢٢	١ر٤
غير مصنف	٩ر٠	١ر١	٠ر٥	٠ر٧	١ر٤	١ر٩	١ر٦	٢ر٣
الجملة	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

ومن الجدول السابق يتضح ان نسبة الاناث الاميات فى الريف عام ١٩٧٦ بلغت ٩ر٨٥٪ ، وهى نسبة عالية جدا بالمقارنة بنسبة الاميين من الذكور فى سن العمل . كما يبين الجدول ان انخفاض هذه النسبة على مدى ستة عشر عاما قد بلغ ٤ر٦٪ رغم الجهود المعلنة عن القضاء على الاميين واللجان والهيئات والاجهزة التى ترصد لها سنويا مبالغ ضخمة .

اما عن الفصول ويلاحظ ايضا وجود زيادة سنوية فى اعداد فصول

الحلقة الاعدادية من التعليم الاساسى ، ولكن هذه الزيادة ليست صاعدة دائما ولكنها فى ارتفاع وانخفاض من عام الى عام ، ويوضح ذلك الجدول الاتى :

جدول رقم [١٣]

نمو عدد فصول التعليم الاعدادى

السنة الدراسية	عددالفصول	الزيادةعن العام السابق	٪ للزيادة
١٩٨٢/٨١	٤٠٣٦٠	-	-
١٩٨٣/٨٢	٤٢٥٦٧	٢٢٠٧	٥ر٢
١٩٨٤/٨٣	٤٥١٨٦	٢٦١٩	٥ر٨
١٩٨٥/٨٤	٤٨٢٢٩	٣٠٤٣	٦ر٣
١٩٨٦/٨٥	٥١٤٥٤	٣٢٢٥	٦ر٣
١٩٨٧/٨٦	٥٤١١٥	٢٦٦١	٤ر٩

ويلاحظ من الجدول السابق ان هناك زيادة مستمرة فى اعداد فصول المدارس الاعدادية ، لكن هذه النسبة قلت فى العام الدراسي ١٩٨٧/٨٦ لتصل الى ٩ر٤٪ وهو هبوط واضح بالمقارنة بالعامين الدارسيين ١٩٨٥/٨٤ ، ١٩٨٦/٨٥ .

ويواجه التعليم الاعدادى فى السنوات الاخيرة ، وبخاصة بعد مد سن الالزام الى خمس عشرة سنة مشكلات متصلة بالاستيعاب من أهمها انتقال عدوى الفترة الثانية بشكل كبير بين مدارسه ، ولم يقف الامر عند هذا الحد بل صاحبه ارتفاع كثافات الفصول ايضا . ومن امثلة ذلك ان في ادارة شرق القاهرة التعليمية - كما جاء فى الاحصاء الاستقرارى للوزارة فى نوفمبر ١٩٨٦ - ٧٠٥ فصلا فى المدارس الرسمية تضم ٤٤٣٢٨ تلميذا وتلميذه ، وهذا يعنى ان كثافة الفصل الواحد تصل الى ٦٣ تلميذا فى الفصل ، وهى كثافة مرتفعة .

ويضاف الى ذلك وجود مدارس تعمل ثلاث فترات ،وقد بلغ عدد فصول الفترة الثالثة بالتعليم الاعدادى على مستوى الجمهورية ١٧٢ فصلا ، تضم ٨٨٢٧ تلميذا ،وتتراوح الكثافات بها ما بين ٣٤٫٩ الى ٧٢٫٢ تلميذا بالفصل ، اى ان هناك فصولا يزيد عدد تلاميذ الفصل بالفترة الثالثة عن سبعين تلميذا .

وأما عن حالة الابنية المدرسية بالحلقة الاعدادية ، يلاحظ أن هناك ٧٢ مبنى غير صالح ويمثل هذا العدد ٢٫٣٪ من جملة مبانى هذه الحلقة ،وهناك ٦٤٤ مبنى يحتاج الى اصلاح بما يعادل ٢٨٫٨٪ من عدد مبانى الاعدادية .

ويضاف الى ما تقدم وجود ٣٢٤ مدرسة اعدادية غير مزودة بالكهرباء تمثل ١٤٫٤٪ من مبانى التعليم الاعدادى ،٨٣ مدرسة غير مزودة بمياه الشرب ، تمثل ٣٫٧٪،٦٠ مدرسة تنقصها المرافق الصحية ، تمثل ٢٫٧٪ من مبانى هذا التعليم.

ويظهر ذلك كله ان هناك حاجة ملحة للنهوض بالمبانى المدرسية ، وخاصة اذا عرفنا ان هناك حاجة الى وجود تيار كهربائى لاستخدام الاجهزة الخاصة بالمجالات العملية والعلوم وغيرها ، كما ان هناك حاجة انسانية قبل اى شئ للمياه والمرافق الصحية ،لانه امر غير مقبول ان تكون هناك مدارس بلا مياه جارية او دورات مياه، فى وقت نسمع فيه صيحات عالية ومدوية من كبار المسئولين بادخال الكمبيوتر الى مدارسنا لتدريب الطلاب عليه ، فأى تناقض هذا الذى نراه امامنا فى تعليمنا فى مصر.

واذا ما انتقلنا الى هيئة التدريس ، نلاحظ كذلك ان هناك زيادة سنوية فى عدد المعلمين بالتعليم الاعدادى ، يوضحها الجدول الاتى :

جدول رقم [١٤]

الزيادة السنوية فى عدد معلمى المدرسة الاعدادية

السنة الدراسية	عددالمعلمين	الزيادةالسنوية	نسبةالزيادة
١٩٨٢/٨١	٦٨٤٠٥	-	-
١٩٨٣/٨٢	٧٤٨٧٦	٦٤٧١	٨ر٦
١٩٨٤/٨٣	٧٧٨٤٣	٢٩٦٧	٣ر٨
١٩٨٥/٨٤	٨٦٩٢٢	٩٠٧٩	١٠ر٤
١٩٨٦/٨٥	٩٦٢٣٤	٩٣١٢	٩ر٧

والجدول السابق يبين الزيادة فى اعداد معلمى المدرسة الاعدادية عاما بعد عام ويلاحظ انخفاض نسبة الزيادة بشكل لافت للنظر فى العام الدراسى ٨٤/٨٣ ثم ارتفاعها مرة اخرى بعد ذلك .

لكن يلاحظ ان نسبة الزيادة فى عدد المعلمين لا تتواءم دائما مع نسبة الزيادة فى اعداد الفصول، ويؤيد ذلك ان نسبة الزيادة فى الفصول كانت ٢ر٥٪ فى العام الدراسى ١٩٨٣/٨٢ وكانت هذه النسبة فى اعداد المعلمين ٦ر٨٪ وفى عام ١٩٨٤/٨٣ زادت النسبة الخاصة بالفصول الى ٨ر٥٪ على حين انخفضت نسبة الزيادة فى المعلمين الى ٨ر٣٪.

وتعانى المرحلة الاعدادية عجزا كبيرا فى معلمى بعض المواد الدراسية ، يأتى فى مقدمتها النقص الكبير فى مدرسى اللغة العربية واللغة الانجليزية والفرنسية

كما تضم هذه المرحلة معلمين حاصلين على مؤهلات جامعية غير تربوية ، وتستعين الوزارة بالحاصلين على الليسانس فى الفلسفة والاجتماع والتاريخ والجغرافيا وغيرها لتدريس اللغات الأجنبية . واذا اخذنا فى اعتبارنا انخفاض مستوى خريجى الجامعات فى اللغات الأجنبية نرى الى اى مدى تسهم هذه السياسة فى تدنى مستوى طلاب التعليم العام فى هذه اللغات.

وتضم المرحلة الاعدادية معلمين من الحاصلين على مؤهلات متوسطة ، ومؤهلات جامعية غير تربوية، اى انهم غير مؤهلين فنيا للعمل بمهنة التدريس ، الا اذا كان التعليم ما يزال مهنة من لا مهنة له ، وهى مقولة

خاطئة تماما ويوضح ذلك الجدول الاتى :

جدول رقم [١٥]

مؤهلات معلمى المدرسة الاعدادية فى العام الدراسى ٨٦/٨٧

فى بعض المواد الدراسية

المادة	مؤهلات عالية تربوية	مؤهلات عالية غير تربوية	مؤهلات متوسطة	مؤهلات اخرى	الجملة
المواد الاجتماعية	٥٦٢٧	٣٨٩٢	٣٦٥	٤١	٩٩٢٥
العلوم والصحة	١٦٢١٦	١٦٤٦	٥٦٤	٤٣	١٨٤٦٩
اللغة العربية					
التربية الدينية	٧٨٧٢	٧٠٢٩	٣٨٦	٦٩	١٥٣٥٦
اللغة الانجليزية	٥٠٠٧	٤٥٤١	١٣٩٦	٧١	١١٠١٥
الجملة	٣٤٧٢٢	١٧١٠٨	٢٧١١	٢٢٤	٥٤٧٦٥

ويمكن ان نخرج من الجدول السابق بالملاحظات التالية :

فيها يتصل بمدرسى المواد الاجتماعية :

- ان نسبة الحاصلين على مؤهلات عالية غير تربوية هى ٣٩٪ .
- ان نسبة الحاصلين على مؤهلات متوسطة هى ٣ر٧٪

فيها يتصل بمدرسى العلوم والصحة :

- ان نسبة الحاصلين على مؤهلات عالية غير تربوية حوالى ٩٪
- ان نسبة الحاصلين على مؤهلات متوسطة هى ٣٪

فيها يتصل بمدرسى اللغة العربية والتربية الدينية :

- ان نسبة الحاصلين على مؤهلات متوسطة هى ٢ر٥٪

فيها يتصل بمدرسى اللغة الانجليزية :

- ان نسبة الحاصلين على مؤهلات عالية تربوية هى ٤١ر٣٪
- ان نسبة الحاصلين على مؤهلات متوسطة هى ١٢ر٧٪

ومما سبق يتضح ان الحاصلين على مؤهلات عالية غير تربوية يمثلون نسبة عالية بين مدرسى اللغة العربية والتربية الدننية ، ثم بين مدرسى اللغة الانجليزية يثم مدرسى المواد الاجتماعية .

ويتضح ايضا ان الحاصلين على مؤهلات متوسطة يمثلون اعلى نسبة بين مدرسي اللغة الانجليزية ، ثم المواد الاجتماعية ، فالعلوم والصحة ، فاللغة العربية .

واذا تكلمنا بشكل عام عن مدرسي المواد المبينة في الجدول لقلنا ان :

- المعلمين الحاصلين على مؤهلات عالية تربوية نسبتهم حوالى ٦٣٪ .
- المعلمين الحاصلين على مؤهلات عالية غير تربوية نسبتهم حوالى ٣١٪
- المعلمين الحاصلين على مؤهلات متوسطة نسبتهم حوالى ٥٪
- المعلمين الحاصلين على مؤهلات اخرى نسبتهم حوالى ٥ر٠٪

ان اكثر من ثلث معلمي هذه المواد يعتبرون دون مستوى الكفاءة المطلوب للعمل بالتعليم الاعدادى ، اذا اعتبرنا الحصول على المؤهل العالى التربوى يمثل هذا المستوى . وقد تزداد النسبة ارتفاعا اذا عرفنا - كما سبق ان ذكرنا - ان عددا من معلمي اللغة الانجليزية من غير المتخصصين فيها .

واذا عرفنا ان متوسط عدد حصص العلوم والصحة ٤حصص للفصل الواحد وان هناك ٥٤١١٥ فصلا ، عرفنا ان اجمالى هذه الحصص هو ٢١٦٤٤٠ واذا كان نصاب المعلم ٢١ حصة اسبوعيا ، فمعنى هذا ان عدد المدارسين المطلوبين لهذه المرحلة ١٠٣٠٠ مدرسا ، اى ان هناك زيادة اكثر من ثمانية الاف مدرس علوم وصحة .

وبالمثل هناك زيادة اكثر من الفى مدرس مواد اجتماعية ، على ان هناك عجزا اكثر من الفى مدرس للغة الانجليزية ، والفى مدرس لغة عربية وتربية دينية - ويزداد العجز وتزداد الزيادة اذا عرفنا ان هناك معلمين نصابهم من الحصص اقل من المدرس العادى لترقيتهم لوظيفة مدرس اول مشرف او وكيل بجدول او ناظر بجدول .

ويحتاج الامر الى علاج علمى بتحويل عدد من المعلمين الفائضين لتدريبهم وتأهيلهم الى مراحل اخرى او تخصصات اخرى او هما معا بشرط ان تكون برامج التدريب والتأهيل معدة اعدادا علميا سليما .

ولابد ان نسجل انه فى ظل هذا الواقع تتجه الوزارة الى التوسع فى القبول بالمدرسة الاعدادية لاستيعاب الاطفال الناجحين فى الحلقة الابتدائية من التعليم الاساسى ، مما يجعلنا نعود مرة اخرى الى قضية الكم والكيف ، وهل يمكن لنا فى ظل هذا الواقع الاهتمام بالاستيعاب الكمى على حساب المستوى .

ويطرح هذا الوضع تساؤلات متعددة حول المبنى المدرسى والامكانات المادية والمعلم واساليب التقويم وغير ذلك .

ومع صدور قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ صارت المدرسة الاعدادية تمثل الحلقة الاعدادية من التعليم الاساسى .والجدول الاتى يبين خطة الدراسة بالمدرسة الاعدادية :

جدول رقم [١٦]

خطةالدراسة بالحلقة الاعدادية من التعليم الاساسى

المادة الدراسية	الصف السابع	الصف الثامن	الصف التاسع
التربية الدينية	٢	٢	٢
اللغة العربية	٦	٦	٦
اللغة الاجنبية	٥	٥	٥
الرياضيات	٥	٥	٥
المواد الاجتماعية	٣	٣	٣
العلوم والصحة	٤	٤	٤
التربيةالفنية	١	١	١
التربيةالموسيقية	١	١	١
التربيةالرياضية	٢	٢	٢
الثقافةالمهنية			
التدريبات العملية	٥	٥	٥
المجموع	٣٤	٣٤	٣٤

وتتضمن هذه الخطة خمس حصص اسبوعيا للثقافة المهنية والتدريبات العلمية فى كل صف من الثلاثة الصفوف بالمدرسة الاعدادية .
والمجالات العملية هى المجال الزراعى ، والصناعى والتجارى والاقتصاد المنزلى ، ويدرس كل تلميذ مجالا اساسيا يخصص له ثلاث حصص ، والمجال الاخر اضافى ، وتخصص له حصتان،على ان تدرس البنات مجال الاقتصاد المنزلى بصفة اساسية .

ويتم تقويم تلاميذ مرحلة التعليم الاساسى على النحو التالى :

أ- تلاميذ الصفوف الاول والثالث والخامس ، يتم تقويمهم شهريا على مدار كل عام دراسى ، ثم ينقلون الى الصف التالى بعد اداء امتحانات نهاية العام ، وهى امتحانات على مستوى المدرسة .

ب- تلاميذ الصفين الثانى والرابع ، يعتبرون ناجحين ومنقولين الى الصف التالى اذا حصلوا على النهاية الصغرى «٢٥٪» على الاقل من درجة الامتحان التحريرى فى آخر العام فى كل من اللغة العربية والحساب .ويعقد للراسبين امتحان دور ثان فى المادتين معا او فى احدهما ، ومن يرسب فى امتحان الدور الثانى يعيد الدراسة فى نفس الصف ، ويسمح له بدخول امتحانات العام التالى ، على ان ينقلوا الى الصف التالى مهما تكن نتيجته فيها .

وبعد تخفيض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية الى خمس سنوات بدلا من ست ، صار امتحان الصف الخامس هو امتحان نهاية الحلقة الابتدائية . ولقد نص قانون التعليم على انه يجوز لكل من اتم الحلقة الابتدائية ، واظهر ميولا مهنية ان يستكمل مدة الالزام بالتعليم الاساسى

بالالتحاق بمراكز التدريب المهنى ، او بمدارس او فصول اعدادية مهنية .

وهذا النص يتعارض مع مبادئ علم النفس التى تبين ان نمو الميول المهنية والقدرات والاستعدادت لا يمكن ان يكون فى هذه السن ، كما ان انشاء مدارس اعدادية مهنية ان هو الا عود الى خبرة سابقة اخذ بها تعليميا ، وهى المدارس الاعدادية العملية ، التى فشلت ، ولم تستمر ، وقد اشرنا اليها فى موضع سابق .

جـ - تلاميذ الصفين السابع والثامن من التعليم الاساسى ، يعقد لهم امتحان نهاية العام على مستوى المدرسة . ويعقد لمن يرسبون فى الدور الاول امتحان دور ثان . وفى حالة تكرار الرسوب فى الصف السابع يسمح للراسبين بمواصلة الدراسة فى مسار خاص .

د- اما تلاميذ الصف التاسع ، فيعقد لهم امتحان على مستوى المحافظة يمنح الناجحون فيهشهادة اتمام الدراسة بمرحلة التعليم الاساسى .اما من يرسب فى الدور الاول فيسمح له بدخول امتحان الدور الثانى ، فاذا ما رسب ثانية يعيد السنة . ويمنح من اتم الدراسة بمرحلة التعليم الاساسى ، ولم يؤد امتحان شهادة اتمام الدراسة بها، او رسب فيه بعد الاعادة مصدقة من المديرية التعليمية باتمام مدة الالزام .

ابرز مشكلات مرحلة التعليم الاساسى

١ - عدم وضوح مفهوم التعليم الاساسى

إذ بينت دراسات عديدة ان مفهوم التعليم الاساسى وسماته واهدافه غير واضحة عند الكثير من المعلمين فى هذه المرحلة .

وما لنا نذهب بعيدا . ان مفهوم التعليم الاساسى غير واضح فى اذهان المسئولين عن التعليم وندلل على ذلك بان المادة ١٦ من قانون التعليم رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ نصت على ان التعليم الاساسى يهدف الى تنمية قدرات التلاميذ ....وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم و....والمهارات العلمية والمهنية ، هكذا صار التعليم الاساسى ببساطة تعليما مهنيا .

٢- جمود المناهج وعدم تمشيها مع فلسفة التعليم الاساسى :

واذا كان التعليم الاساسى يقدم القدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العلمية ، ويؤكد على الربط بين النظرى والعملى ، ويربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئة ، ويؤكد ايضا على العلاقة بين التعليم والعمل المنتج ، فان مناهج هذه المرحلة بحلقتيها الابتدائية والاعدادية والمقررات الدراسية والكتب المقررة بقيت فى معظمها كما هى ، وموحدة لجميع التلاميذ فى كافة انحاء مصر.

٣- ضعف الصلة بين التعليم الاساسى ومراحل التعليم الاخرى ونوعياته :

ومن امثلة ذلك ان الالتحاق بالتعليم الثانوى العام والفنى لا يرتبط بما درسه التلميذ فى مرحلة التعليم الاساسى من مجالات علمية. ويرتبط بذلك ضعف خدماتالارشاد والتوجيه المهنى والتربوى فى هذه المرحلة.

٤- قصور الامكانات المادية والبشرية :

فقد ادى التوسع فى هذا التعليم لاستيعاب من يدقون ابوابه الى انشاء فصول مكان حجرات الانشطة ، وفى الافنية ، كما ادى الى ارتفاع كثافات الفصول .

وهناك مبان مدرسية ابتدائية واعدادية غير صالحة هندسيا ، بالاضافة الى عدم صلاحيتها وغيرها تربويا . ويكفى ان يضاف الى ذلك هناك مبانى مدرسية غيرمزودة بالتيار الكهربى واخرى تنقصها المرافق الصحية ، ومبانى غير مزودة بمياه الشرب الجارية .

ومن ناحية الامكانات البشرية يلاحظ انخفاض كفاءات عدد من معلمى هذه المرحلة ، ووجود معلمين غير مؤهلين تربويا . هذا فضلا عن ان كليات التربية لم تعد النظر فى برامجها لاعداد معلم للتعليم الاساسى باستثناء كلية او كليتين على اكثر تقدير .

٥- التسرب

ذلك ان الانقطاع عن الدراسة امر ملحوظ وبخاصة فى الحلقة الابتدائية . وهو اعلى بين الاناث عنه بين الذكور ، كما انه اعلى فى المناطق الريفية عنه فى المناطق الحضرية . والتسرب مشكلة كبيرة من الناحية الاقتصادية، وهو مشكلة اكبر تعليميا وثقافيا لانه مصدر اساسى للامية فى مصر .

٦- افتقار سياسة تخفيض سنوات التربية والتعليم الى العلمية:

فقد ذكرت الوزارة فى كتابها تطوير التعليم فى مصر انها استندت الى عدد من الدراسات الاجنبية والمصرية تؤيد سياستها ، وذكر مسئولون تعليميون ان هناك دراسة علمية بينت تفوق تلاميذ المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر ، ومدة الدراسة بها ثمان سنوات ، على تلاميذ مدارس التعليم الاساسى .وقد بينت دراسة علمية قام بها كاتب هذه السطور ان الدراسات التى ذكرتها الوزارة لا تدعم هذه السياسة ، بل على العكس فانها تؤيد الابقاء على عدد سنوات المدرسة الابتدائية كما هى . وبينت الدراسة ايضا ان الدراسة التى اجريت وقيل انها بينت تفوق تلاميذ المدرسة التجريبية الموحدة دراسة مليئة بالاخطاء العلمية المنهجية ، وانها دراسة لوت ذراع الحقيقة ، صممت لتقول ما يريد المسئولون قوله .

وفى ذات الوقت فان الوزارة قد ذكرت فى كتابها مشروع خطة اصلاح نظام التعليم فى مصر ان هناك حاجة الى دراسة علمية يمولها البنك الدولى وتتكلف نصف مليون جنيه ، قبل اتخاذ اجراء لتخفيض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية لكن لم تجر الدراسة وفى ذات الوقت نفذت سياسة التخفيض .

التعليم الثانوى

ذكرنا فى موضع سابق ان اول مدرسة تجهيزية [ثانوية] انشئت فى مصر عام ١٩٢٥ بهدف [تجهيز] التلاميذ للالتحاق بالمدارس العالية العسكرية والمدنية .

وقد طرأ على التعليم الثانوى فى مصر تطورات عديدة ، وحظى باهتمام كبير فاق ما حظى به تعليم الشعب فى المدارس الاولية والابتدائية . وتعرض تعليم هذه المرحلة الى عدم الاستقرار الذى اتسم به التعليم ، وبخاصة فى فترة الاحتلال البريطانى .

وعلى سبيل المثال تم تخفيض سنوات الدراسة بالمدارس الثانوية عام ١٨٩٧ من اربع الى ثلاث سنوات ، لسد حاجة المصالح الحكومية من الموظفين . ثم زيدت او بمعنى اصح عادت كما كانت اربع سنوات عام ١٩٠٥ ، وقسمت الدراسة قسمين بالقسم الاول مرحلة ثقافة عامة ، والثانى مرحلة تخصصى وكانت مدة كل قسم سنتين .

وفى عام ١٩٢٥ زيدت مدة الدراسة بالقسم الاول [مرحلة الثقافة العامة] لتصير ثلاث سنوات ، وهكذا اصبحت مدة الدراسة الثانوية خمس سنوات.

ومن العلامات البارزة فى تاريخ التعليم الثانوى فى مصر ذلك التقرير الذى صدر عام ١٩٣٥ [٧٣] بان تولى الاستاذ احمد نجيب الهلالى منصب وزير المعارف العمومية .وكان من نتائج هذا التقرير صدور القانون رقم ١١٠ لسنة ١٩٣٥ بشأن تنظيم التعليم الثانوى ، الذى قسم هذا التعليم قسمين : مرحلة الثقافة ومدتها اربع سنوات ،ومرحلة التوجيهية ومدتها سنة دراسية يتخصص فيها الطالب ، ويحصل بعدها على الشهادة التوجيهية ، وظاهر من هذا انها مرحلة [توجيه] للالتحاق بالجامعة.

ولقد ارتبط الاتجاه نحو الاهتمام بالكيف فى هذا التعليم بالاستاذ القبانى ، الذى كان وراء صدور قانون عام ١٩٤٩ ، اما الاهتمام بالكم فكان وراءه الدكتور طه حسين ، الذى صدر فى عهده القانون رقم ١٤٢ لسنة ١٩٥١ ، ذلك القانون الذى فتح ابواب التعليم الثانوى امام كثيرين من راغبى الالتحاق به.

وفى اوائل عهد الثورة صدر القانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣، وكان وراءه ايضا اسماعيل القبانى وزير التعليم فى ذلك الوقت ، وقد قصر هذا القانون بالمدرسة الثانوية على المتفوقين فى الشهادة الاعدادية.

وبمقتضى هذا القانون كان هناك نوعان من المدارس الثانوية هى :

١ـ المدرسة الثانوية العامة.

٢ـ المدرسة الثانوية الفنية ، وتنقسم بدورها الى الاربعة انواع الاتية:

أـ المدرسة الثانوية الصناعية .

ب ـ المدرسة الثانوية الزراعية .

ج ـ المدرسة الثانوية التجارية .

د ـ المدرسة الثانوية النسوية .

وفى عام ١٩٥٦ صدر قانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٥٦ بشأن تنظيم التعليم الصناعى ، وقد حدد القانون هدف التعليم الصناعى فى تخريج الصانع ذى المهارة العالية . ثم صدر فى عام ١٩٧٠ القانون رقم ٧٥ لسنة ١٩٧٠ ، ليجمع قوانين التعليم الفنى فى قانون واحد ، وحدد اهدافه فى تزويد سوق العمل فى بفنيين على درجة مناسبة من الثقافة العامة والفنية ، بما يمكنهم من العمل فى المشروعات الصناعية والزراعية والتجارية، وسد احتياجات الهيئات الحكومية والاهلية ، كذلك السير بعملية الانتاج فى الطريق السليم .

اما بالنسبة للتعليم الثانوى العام ، فقد صدر القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ بشأن التعليم العام ، محددا هدف المدرسة الثانوية فى تزويد الطلاب بما يحتاجون اليه من العلوم والفنون والمهارات العلمية ، بما يمكنهم من مواصلة الدراسة بمرحلة التعليم العالى والجامعى [٧٤] وواضح من ذلك اهمال هذا القانون اعداد الطلاب للحياة العملية اذا لم يقبلوا بالتعليم العالى .

وينص قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المعدل بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ على ان مرحلة التعليم الثانوى تهدف الى اعداد الطلاب للحياة جنبا الى جنب مع اعدادهم للتعليم العالى والجامعى ، او المشاركة فى الحياة العامة ، والتأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية [٧٥].

ويقسم القانون التعليم الثانوى الى :

١ ـ التعليم الثانوى العام .

٢ـ الالتعليم الثانوى الفنى .

ومدة الدراسة فى كل منهما ثلاث سنوات دراسية ، ويشترط فيمن يقبل بالصف الاول ان يكون حاصلا على شهادة اتمام الدراسة بمرحلة التعليم الاساسى ، والا تزيد سنة فى اول اكتوبر من العام الدراسى على ثمانية عشر عاما .

وتتناول فيما يلى كلا النوعين بشئ من التفصيل :

١- التعليم الثانوى العام

ولقد سبقت الاشارة الى ان مدة الدراسة به ثلاث سنوات وطبقا لقانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ تكون الدراسة عامة لجميع التلاميذ فى الصف الاول ، وتخصصية اختيارية فى الصفين الثانى والثالث .

ثم صدر تعديل للقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بالقانون رقم ٢٢٣ لسنة ١٩٨٨ ونصت المادة ٢٦ من هذا القانون المعدل على ان تكون الدراسة فى الصفين الاول والثانى عامة لجميع الطلاب وتخصصية اختيارية فى الصف الثالث الثانوى .

وعلى ذلك فان هناك نظامين مطبقين الان بالتعليم الثانوى ، الاول تكون الدراسة فيه عامة فى الصف الاول فقط وتخصصية فى الصفين الثانى والثالث ، والثانى تكون الدراسة فيه عامة فى الصفين الاول والثانى وتخصصية فى الصف الثالث فقط .

ويوضح الجدول الاتى خطة الدراسة بالمدرسة الثانوية العامة طبقا للنظام الاول،المفروض انه ينتهى هذا العام ٨٩/١٩٩٠.

المواد الدراسية	الاول	الصف الثاني أدبي	الصف الثاني علمي	الصف الثالث – القسم الادبي – المستوى العادي	الصف الثالث – القسم الادبي – المستوى الخاص	الصف الثالث – القسم العلمي – شعبة علوم – مستوى عادي	الصف الثالث – القسم العلمي – شعبة علوم – مستوى خاص	الصف الثالث – القسم العلمي – شعبة رياضيات – مستوى عادي	الصف الثالث – القسم العلمي – شعبة رياضيات – مستوى خاص
التربية الدينية	٢	٢	٢	٢	–	٢	–	٢	–
اللغة العربية	٦	٧	٥	٦	١	٥	١	٥	١
اللغة الاجنبية الاولى	٦	٧	٦	٦	١	٥	١	٥	١
اللغة الاجنبية الثانية	٣	٥	٢	٥	–	٢	•	٣	–
التاريخ	٢	٣	–	٢	–	–	–	–	–
الجغرافيا	٢	٣	–	٣	–	–	–	–	–
الاقتصاد	–	١	–	–	–	–	–	–	–
التربية الوطنية	١	١	١	١	–	١	–	١	–
علم الاجتماع	–	٢	–	–	–	–	–	–	–
فلسفة ومنطق وعلم نفس	–	–	–	٣	–	–	–	–	–
الرياضيات الحديثة	٤	–	٦	–	–	٤	–	٨	–
التاريخ الطبيعي	٢	–	٣	–	–	٤	–	–	–
الكيمياء	٢	–	٣	–	–	٣	–	٢	–
الفيزياء	٢	–	٣	–	–	٣	–	٢	–
التربية الفنية	١	١	–	–	–	–	–	–	–
التربية الرياضية	٢	٢	٢	٢	–	٢	–	٢	–
التربية العسكرية	٣	٣	٣	٢	–	٢	–	٢	–
الدراسات العملية	١	٢	١	٢	–	١	–	١	–
جملة الحصص بالرياضيات الحديثة	٣٨	٣٨	–	–	–	٣٦	١	٣٦	١
جملة الحصص بالرياضيات	٣٩	–	٣٨	–	–	٣٥	١	٣٥	١
ادبي	–	٣٨	–	٣٥	١				

ويلاحظ من الجدول السابق ان خطة الدراسة بالمدرسة الثانوية العامة تصطبغ بصيغة نظرية . وقد خصصت الخطة للدراسات العملية حصة واحدة فى الصف الاول ،وحصتين فى القسم الادبى، وحصة واحدة فى القسم العلمى.

كما يلاحظ ان مجال الاختيار بين المقررات منعدم تماما فى المدرسة الثانوية .

ولمن يريد ان يدرس مقررات اضافية فى المستوى الخاص لتحسين مجموع درجاته فيمكنه ذلك فى الصف الثالث بشعبتيه العلمية والادبية ، ويعكس هذا مدى الاهتمام بالامتحانات خاصة فى نهاية المرحلة الثانوية ، لان مصير الطالب يتحدد وفقا لدرجاته فى امتحان الثانوية العامة ، حيث يعقد فى نهاية الصف الثالث من التعليم الثانوى العام امتحان عام من دور واحد يمنح الناجحون فيه [شهادة الثانوية العامة].

واما بالنسبة لخطة الدراسة وفقا للنظام الجديد ، الذى بدأ تطبيقه اعتبارا من العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ فقد تم توحيد مواد الدراسة لجميع الطلاب فى الصفين الاول والثانى على النحو التالى :

جدول رقم [١٨]

مواد الدراسة بالصفين الاول والثانى الثانوى

المادة	عددالحصص	المادة	عددالحصص
التربيةالدينية	٢	اللغةالاجنبيةالاولى	٦
اللغةالعربية	٦	اللغةالاجنبيةالثانية	٦
التربيةالرياضية	٢	مجموعةالموادالاجتماعية	٥
مجموعةالفنون	٢	مجموعةالعلوم	٦
مجموعةالموادالتكنولوجية	٢	مجموعةالرياضيات	٤
الحاسب الالكترونى	٢		-----
		المجموع	٤٠

ويتضح من الجدول السابق ان الوزارة قد ادخلت ضمن خطة الدراسة بالصفين الاول والثانى مجموعة المواد التكنولوجية ،وتشمل المجال الزراعى

والصناعى والتجارى ، والاقتصاد المنزلى ، والحاسب الالكترونى. لكن هناك تساؤلا هاما ، وهو الى اى مدى يمكن للمدرسة الثانوية العامة بامكاناتها المادية من مبنى وتجهيزات ، والبشرية من معلمين معدين تدريس هذه المواد الجديدة؟

ثم قررت الوزارة [تجريب] نظام الفصلين الدراسيين بالصفين الاول والثانى من المدرسة الثانوية العامة ، وتنفيذا لذلك صدر القرار الوزارى ١٩٧ فى ١٩٨٩/٨/٢٨ ، بشأن تقسيم العام الدراسى الى فصلين دراسيين بالصفين الاول والثانى الثانوى العام على سبيل التجريب ، ثم القرار الوزارى ٢٠٩ فى ١٩٨٩/٩/٧ بشأن الاجراءات التنفيذية لهذا التقسيم .

وبناء على ذلك قسمت المواد الدراسية الى مجموعتين :

أ- مواد ذات صفة استمرارية تضم :

١ - التربية الدينية .   ٢- اللغة العربية .

٣- التربية الرياضية .   ٤ - مجموعة الفنون[تربية فنية وموسيقية]

٥ - المواد التكنولوجية[المجال الصناعى أو الزراعى أو التجارى أو الاقتصاد المنزلى].

٦ - الحاسب الالكترونى .

وهذه المواد يدرسها جميع الطلاب طوال العام الدراسى ، وتقسم موضوعاتها مناصفة بين الفصلين الدراسيين . ويعقد للطلاب امتحان فيما درسوه فى تلك المواد فى الفصل الاول ، تخصص له نسبة ٤٠٪ من الدرجة الكلية ، وبدون نهاية صغرى . وعلى ذلك يكون لامتحان المادة ورقتان : ورقة أولى يمتحن فيها الطالب فى نهاية الفصل الأول ، وورقة ثانية يمتحن فيها الطالب فى نهاية الفصل الثانى . ويحدد موقف الطالب [نجاحا أو رسوبا] فى نهاية الفصل الثانى [المادة الثالثة من القرار ٢٠٩ لسنة ١٩٨٩].

الا ان القرار الوزارى لم يحدد ما اذا كانت أسئلة امتحان الفصل الدراسى الثانى لهذه المواد المستمرة ستشمل فقط ما درسوه فى هذا الفصل،أم يمكن أيضا أن تشتمل على ما درسوه من موضوعات فى الفصل الدراسى الاول.

ب- مواد منتهية فى كل فصل دراسى ، وتتكون من مجموعتين ، يختار الطالب احداهما فى كل فصل منهما ، على النحو التالى :

أولا : مجموعة أولى للاختيار وتشمل :

١ـ اللغة الاجنبية الاولى　　　　٢ـ مجموعة العلوم

ثانيا : مجموعة ثانية للاختيار ، وتشمل :

١ـ مجموعة الرياضيات　　　　٢ـ مجموعة المواد الاجتماعية

٣ـ اللغة الاجنبية الثالثة ٠

ويمتحن الطلاب فى المواد المنتهية دراستها فى الفصل الدراسى الاول عقب نهاية هذا الفصل ، كما يمتحنون فى المواد المنتهية دراستها فى الفصل الدراسى الثانى عقب نهايته ٠

وتنفيذا لذلك تقسم فصول الصفين الاول والثانى الى قسمين ، يدرس طلاب القسمين المواد ذات الصفة الاستمرارية معا طوال العام ، ويدرس طلاب القسم الاول ، مواد المجموعة الاولى ويدرس طلاب القسم الثانى مواد المجموعة الثانية فى الفصل الدراسى الاول ، ويتم تبادل مجموعتى المواد بين القسمين فى الفصل الدراسى الثانى ٠

كما يقسم العام الدراسى الى فصلين دراسيين مدة كل فصل أربعة شهور كاملة يفصل بينهما اجازة نصف السنة لمدة أسبوعين فى الصف الثانى من يناير بحيث يمتد الفصل الاول من منتصف سبتمبر الى منتصف يناير [١٧ أسبوعا] ، ويمتد الفصل الثانى من أول فبراير ، وحتى نهاية مايو [١٧ أسبوعا] ٠

ويمكن الخروج مما سبق بملاحظات من أهمها ان هذا النظام يخفف عبء الدراسة عن الطلاب ، لانهم سيمتحنون فيما درسوه فى الفصل الاول فى نهاية هذا الفصل ، ونفس الامر بالنسبة للفصل الثانى ، لكن تجدر الاشارة الى ان قيام الطلاب باختيار موضوعات الدراسة امر لا وجود له ، لان الاختيار هنا منصب فقط على مايدرس من موضوعات فى الفصل الدراسى الاول ، والفصل الدراسى الثانى ، هذا اذا توقعنا أن المدرسة ستتيح فرصة هذا الاختيار ٠

وثمة أمر آخر وهو أن القرار الوزارى رقم ١٩٧ لسنة ١٩٨٩ السابق ذكره صدر كما جاء فى صدره بشأن تقسيم العام الدراسى الى فصلين دراسيين بالصفين الاول والثانى الثانوى العام على سبيل التجريب ، ولاندرى

ماذا تقصد الوزارة بـ [سبيل التجريب]، لانه لم تتخذ اية اجراءات علمية تؤكد او تؤيد القيام بهذا [التجريب] ولاندرى على اى اساس بعد ذلك سيتم تعميم هذا النظام او الغاؤه ٠

وملاحظة اخرى تنبع من نظام التقويم الذى جاء بالقرار الوزارى ٢٠٩ فى ١٩٨٩/٩/٧ السابق ذكره ٠ اذ تضمن هذا القرار جدولا لدرجات المواد المختلفة ونهاياتها الصغرى والعظمى وقسمت المواد الدراسية الى ثلاث مجموعات :

أ- مواد يمتحن فيها الطلاب تحريريا وتضاف الى المجموع الكلى ، وهى :

اللغة العربية - مجموعة اللغات الأجنبية - مجموعة المواد الاجتماعية - مجموعة العلوم - مجموعة الرياضيات ٠

ب- مواد يمتحن فيها الطلاب ولا تضاف الى المجموع الكلى ، وهى :

التربية الدينية - التربية الوطنية - المواد الفنية - المواد التكنولوجية - الحاسب الالكترونى ٠

ج- مواد لايمتحن فيها الطالب ويكتفى بأعمال السنة ٠

وانطلاقا من ان المادة الدراسية فى نظامنا التعليمى ، من وجهة نظر التلميذ وأسرته، والمعلم والمدرسة ، والادارة التعليمية المحلية والمركزية لاتكتسب أهميتها الا من كونها مادة امتحان تضاف درجات الطالب فيها الى المجموع ، وليست فقط مجرد مادة نجاح أو رسوب لاوزن للدرجات التى يحصل عليها الطالب فيها ، نقول انطلاقا من ذلك فان النظره ستكون بالتبعية متدنية الى مواد المجموعتين ب،ج٠ ولن تجد مواد هاتين المجموعتين وما استحدث من مواد فى المجموعة الاولى كالمواد التكنولوجية والحاسب الالكترونى الاهتمام الواجب ، بل ربما تجد هذه المواد اهمالا من الطالب والمدرسة ٠

ويمثل امتحان الثانوية العامة مشكلة كبيرة للطلاب وأولياء الامور والمدرسة بل والدولة ايضا٠وغالبا ما نجد طلابا كثيرين يرسبون مرة واكثر٠

وحلا لمشكلات الطلاب الراسبين فى امتحان الشهادة الثانوية العامة ، صدر القرار الوزارى رقم ١٩٠ فى ١٩٨٩/٨/٢٣ بشأن نظام امتحان هؤلاء الطلاب الراسبين فى امتحان هذه الشهادة عام ١٩٨٩ ، والمتقدمين للامتحان فى

العام الدراسى ٨٩/١٩٩٠٠

ويسمح - بمقتضى هذا القرار - للطلاب الراسبين ، الذين لم يستنفذوا مرات أداء الامتحان الثلاث المسموح بها بالتقدم للامتحان فى العام الدراسى ٨٩/١٩٩٠ ، وفقا للنظام الاتى :

١- الطالب الذى ادى الامتحان ورسب فى مادة او اكثر او تغيب عن حضور امتحان بعض المواد يؤدى الامتحان فى المادة او المواد التى رسب فيها او تغيب عن حضور امتحاناتها ، وتحتسب درجة الطالب فيها بما لايتجاوز ٥٠٪ من النهاية الكبرى لكل مادة او مجموعة المواد .

٢- الطالب الذى يرسب فى الرياضيات او المواد الفلسفية يؤدى الامتحان فى جميع فروع المادة .

٣- الطالب الناجح فى جميع المواد ورسب فى المجموع الكلى للدرجات يسمح له باختيار مادة و اكثر لاداء الامتحان فيها ، وبشرط ان يؤدى نجاحه فيها مع حصوله على ٥٠٪ من النهايات الكبرى المخصصة لكل مادة الى نجاحه فى المجموع الكلى .

٤- الطالب الراسب فى المجموع الكلى للدرجات ورسب او تغيب فى مادة او اكثر يؤدى الامتحان فيما رسب او تغيب فيه ، ويختار بالاضافة الى ذلك بعض المواد الاخرى ليؤدى الامتحان فيها بشرط أن يؤدى نجاحه فيها مع حصوله على ٥٠٪ من النهاية الكبرى لكل مادة الى نجاحه فى المجموع الكلى .

وقد سمح القرار لمن يرغب من هؤلاء الطلاب الراسبين فى مادة او اكثر او المجموع الكلى او تغيبوا عن حضور امتحانات بعض المواد باداء الامتحان فى جميع المواد ، وفى حالة نجاحهم تحسب لهم الدرجات الفعلية دون حد اقصى .

واذا كان هناك تيسير ادخله هذا القرار على الطلاب الذين يتكرر رسوبهم فى بعض المواد او المجموع الكلى ، فان تحديد نسبة ال ٥٠٪ من النهاية الكبرى لدرجات الامتحانات التى ينجحون فيها تحتاج الى اعادة نظر .

ويمكن الافادة مما تنص عليه اللوائح الجامعية من ان الطالب الناجح فى مادة ما فى الدور الثانى او فى اى امتحان للتخلف تحسب له الدرجات من

٥٠٪ الى اقل من ٦٥٪.

ووزارة التربية والتعليم فى مصر تواجه مشكلات عديدة مرتبطة بالتخصص المبكر فى المرحلة الثانوية ، وندرة خدمات الارشاد والتوجيه . وهناك محاولات للعلاج تنقصها النظرة المتكاملة للتعليم بمراحله ونوعياته ومشكلاته .

ومن هذه المحاولات فتح ابواب التعليم التقنى لطلاب الثانوى العام،وفتح ابواب التخصص الادبى لطلاب التخصص العلمى،وبخاصة الراسبين منهم.

وفى اطار ذلك صدر القرار الوزارى ١٩٤ فى ١٩٨٩/٨/٢٣ بشأن تنظيم دراسات فى التعليم الثانوى الفنى نظام السنوات الثلاث للطلاب الذين يغيرون مسارهم من الثانوى العام ، والطلاب الذين استنفذوا مرات الرسوب فى امتحان شهادة الثانوية العامة ، وعلى ذلك فانه يمكن لمن اتموا الدراسة بالصف الثانى الثانوى العام ، ومن ادوا امتحان الثانوية العامة ورسبوا مرة او مرتين او استنفذوا مرات الرسوب تحويل مسار دراستهم الى التعليم الثانوى الفنى نظام ثلاث السنوات .

واذا كان هذا القرار سيساعد على التخفيف من اعداد المتقدمين لامتحان الثانوية العامة ، واتاحة الفرصة لمن استنفذوا مرات الرسوب فيه ، فان تغيير مسار الدراسة لايتم وفقا لقدرات الطلاب ورغباتهم . ذلك ان خدمات الارشاد والتوجيه غير متوافرة ، ومايتم منها يتم وفقا لاساليب لاعلمية لها دون ادوات مقننة .

هذا فضلا عن انه سيزيد اعداد الحاصلين على دبلوم المدارس الثانوية التجارية ، وهى اعداد ضخمة ، غير مطلوبة فى سوق العمالة ، الذى يواجه فائضا هائلا منها .

وفى اطار ذلك ايضا اصدرت الوزارة قرارا يسمح للطلاب الراسبين فى امتحان الثانوية العامة عام ١٩٨٩ بالقسم العلمى بشعبتيه علوم ورياضة ، الذين لم يستنفذوا مرات الرسوب فى الثانوية العامة باداء الامتحان فى القسم الادبى للعام الدراسى الحالى ٨٩ - ١٩٩٠ ، بشرط ان يجتاز الطالب امتحان مستوى فى مواد الجغرافيا والتاريخ والاجتماع والاقتصاد ، للصف الثانى الثانوى الادبى وفقا لمناهج العام الماضى ١٩٨٩/٨٨ وتعقد الادارة التعليمية امتحان المستوى فى موعد اقصاه ٢٨ اكتوبر ١٩٨٩ .

وقد صدر هذا القرار فى نهاية شهر سبتمبر ١٩٨٩ ولم يتبق على موعد الامتحان الا حوالى شهر واحد فقط ، وفى هذا الشهر الواحد ، المستقطع من العام الدراسى للصف الثالث الادبى الذى سيحول الطلاب اليه ، يذاكر الطلاب اربعة كتب لاربعة مقررات هى الجغرافيا والتاريخ والاجتماع والاقتصاد ليمتحنوا امتحان مستو • طبيعى ان ذلك امر غير معقول لان هذه المقررات يدرسها الطلاب مع مدرسهم طوال العام ، وهم هنا يدرسونها وحدهم فى شهر واحد •

١- التعليم الثانوى الفــــنى :

وهذا التعليم يهدف الى اعداد فئة الفنى فى مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والادارة والخدمات وتنمية الملكات الفنية للدارسين ، ومدة الدراسة بمدارسه ثلاث سنوات •

كما ان هناك مدارس فنية مدة الدراسة بها خمس سنوات تهدف الى اعداد فئتى [الفنى الاول] و [المدرب] فى مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والادارة والخدمات •

وتضم خطط الدراسة بهذه المدارس الفنية جميعا مواد عامة ثقافية اساسا يدرسها الطلاب فى كل مدرسة ، ومواد مهنية تخصصية تختلف باختلاف التخصص ، بجانب التدريب العملى •

والجدول الاتى يبين خـ ـة الدراسة بالمدارس الثانوية الصناعية نظام ثلاث السنوات كمثال لذلك •

خطة الدراسة للمدارس الثانوية الصناعية

	القسم	الميكانيكا			الكهرباء			العمارة			المواد [illegible]			الزخرفية		
	المواد / الصف	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣
مواد [illegible] لجميع التخصصات	تربية دينية	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١	٢	٢	٢	٢
	لغة عربية	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
	لغة أجنبية	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
	تربية قومية واجتماعية	٢	٢	—	٢	٢	—	٢	٢	—	٢	٢	—	٢	٢	—
	رياضيات	٤	٢	٢	٤	٢	٢	٤	٢	٢	٤	٢	٢	٤	٢	٢
	تربية رياضية	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	[illegible] وعلوم طبيعية	٤	٢	—	٤	٢	—	٤	٢	—	٤	٢	—	٤	٢	—
	مجموع	٢٠	١٦	١١	٢٠	١٦	١١	٢٠	١٦	١١	٢٠	١٦	١١	٢٠	١٦	١١
	رسم هندسى	٢	—	—	١	—	—	١	—	٢	—	—	—	٢	—	—
	تنظيم صناعى	—	١	—	—	١	—	—	١	—	—	١	—	—	١	—
	مجموع	٢٢	١٧	١١	٢٢	١٧	١١	٢٢	١٧	١١	٢٢	١٧	١٠	٢١	١٧	١١
مواد فنية	رسم فنى	٢	٤	٤	٢	٤	٤	٢	٤	١٠	٢	٤	٤	٦	٤	٤
	علوم فنية وتكنولوجيا	٢	٣	٤	٤	٥	١	٢	٢	٢	٤	٥	٤	٥	٥	٥
	ميكانيكا أو [illegible] أو خرسانة ومنشآت	—	٢	٢	—	—	—	—	٢	٢	—	٢	٢	—	٢	٢
	تنظيم صناعى (حكوميات)	—	—	٢	—	—	٢	—	١	٢	—	—	٢	—	١	٢
	مجموع	٥	٩	١٤	٦	٩	١٢	٤	٩	١٨	٦	١١	٦	٧	١٦	١٢
	تدريبات مهنية	١٧	١٨	٢١	١٦	١٨	٢١	١٨	١٨	١٥	١٦	٢٢	٢١	٥	١٥	٢٠
	المجموع الكلى للتخصص	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٦

ويتضح من الجدول السابق ان طلاب التعليم الثانوى الصناعى مهما تكن تخصصاتهم يدرسون مقررات عامة هى التربية الدينية واللغة العربية واللغة الاجنبية والتربية القومية والرياضيات والتربية الرياضية والتربية العلمية والعلوم الطبيعية ومقررات تخصصية ومهنية ثم التدريبات المهنية العملية ٠

وفى اطار ما تعلن عنه الوزارة من اتجاه نحو تطوير التعليم صدر القرار الوزارى رقم ١٩٦ فى ١٩٨٩/٨/٢٤ بشان الخطط الدراسية المطورة بالمدارس الثانوية الفنية ، وتضمن القرار خطة الدراسة بالمدارس الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث ، ويوضحها الجدول الاتى :

جدول رقم (١٩)

خطة الدراسة بالمدارس الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث اعتبارا من العام الدراسى ١٩٩١/٩٠

	الصناعات / المواد	الميكانيكا والمركبات			الكهرباء والتبريد			المعمارية			النسجية والملابس والتريكو			الزخرفية الخشبية المعدنية			الالكترونيات والكمبيوتر		
	الصفوف	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣
مواد الثقافة العامة	تربية دينية	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
	لغة عربية	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣
	لغة أجنبية	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣
	تربية قومية ومواد	١	١	—	١	١	—	١	١	—	١	١	—	١	٢	—	١	١	—
	رياضيات	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
	علوم عامة وطبيعية	٢	٢	—	٢	٢	—	٢	٢	—	٢	٢	—	٢	٢	—	٢	٢	—
	تربية رياضية	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	المجموع	١٤	١٤	١١	١٤	١٤	١١	١٤	١٤	١١	١٤	١٤	١١	١٤	١٤	١١	١٤	١٤	١١
المواد الفنية	رسم فنى	٢	٤	٤	٢	٤	٤	٢	٤	٤	٢	٤	٤	٤	٥	٦	٢	٤	٤
	رسم هندسى	٢	—	—	٢	—	—	٢	—	—	٢	—	—	٢	—	—	٢	—	—
	مجموعة مواد التكنولوجيا	٥	٤	٥	٥	٤	٥	٢	٢	٤	٥	٤	٥	٤	٤	٥	٩	١٠	١٢
	أمن صناعى وصحة مهنية	١	١	—	١	١	—	١	١	—	١	١	—	١	١	—	١	١	—
	ميكانيكا ـ زخارف خرسانة ـ انشاءات	—	٢	٢	—	٢	٢	—	٢	٢	—	٢	٢	—	٢	٢	—	—	—
	تنظيم صناعى	—	١	—	—	١	—	—	١	—	—	١	—	—	١	—	—	١	—
	مقايسات	—	١	٢	—	١	٢	—	١	٣	—	—	٢	—	١	٢	—	—	٢
	ادارة مشروعات صغيرة	—	—	٢															
	المجموع	١٠	١٣	١٣	١٠	١٣	١٣	٧	١١	١٣	١٠	١٢	١٣	١١	١٤	١٥	١٤	١٦	١٨
	تدريبات مهنية	٢٠	١٧	٢٠	٢٠	١٧	٢٠	٢٣	١٩	٢٠	٢٠	١٨	٢٠	١٩	١٦	١٨	١٦	١٤	١٥
	المجموع الكلى	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤

يراعى ١ ـ التدريب الصيفى (يكون للصناعات الاساسية) التى سيمنح عنها الطالب شهادة الدبلوم بالنسبة للصف الاول والثانى وتضاف درجاته للصف التالى (المنقول اليه) ٠

٢ ـ التدريب الصيفى ٧٢ (حصة) ساعة بمعدل ٦ حصص (ساعة) يوميا ٠

٣ ـ المواد الفنية والتدريبات المهنية تحدد فى الخطط الفرعية لكل صناعة نوعية على حدة ٠

اعتبارا من العام الدراسى ١٩٩١/٩٠

يراعى:

١- التدريب الصيفى [يكون للصناعات الاساسية] التى سيمنح الطالب شهادةالدبلوم بالنسبة للصف الاول والثانى وتضاف درجاته للصف التالى [المنقول اليه] .

٢- التدريب الصيفى ٧٢ [حصة] ساعه بمعدل ٦ حصص [ساعة] يوميا .

٣- المواد الفنية والتدريبات المهنية تحدد فى الخطط الفرعية لكل صناعة نوعية على حدة .

وثمة ملاحظة هامة يمكن الخروج بها من مقارنة هذا الجدول بالجدول السابق وهى ان حصص الرياضيات والعلوم قد قلت فى الخطة الجديدة من اربع حصص للرياضيات بالصف الاول الى حصتين فقط ، ومن اربع حصص للعلوم بنفس الصف الى حصتين فقط ايضا . تم هذا فى الوقت الذى يواجه فيه الطلاب هذا التعليم مشكلات عند التحاقهم بالكليات الجامعية ومعاهد اعداد الفنيين بسبب انخفاض مستواهم فى هذه المواد الاكاديمية ، وبخاصة العلوم والرياضيات ، وتم هذا ايضا فى الوقت الذى يبرز فيه عالميا الاتجاه نحو تقريب الفجوة بين التعليم العام والتعليم التقنى ، بزيادة ساعات الدراسة التطبيقية والعمل بالتعليم العام ، وزيادة ساعات الدراسة الاكاديمية بالتعليم التقنى ، ناهيك عن اهمية كل فرع مما سبق لكلا النوعين من التعليم .

وهناك اقبال مستمر على التعليم الثانوى ، الذى يدق ابوابه كثيرون من الحاصلين على شهادة اتمام الدراسة بمرحلة التعليم الاساسى .

والجدول الاتى يبين اعداد الفصول والطلاب بالنوعيات المختلفة من المدارس الثانوية عام ١٩٨٧/٨٦[٧٧].

جدول رقم [٢٠]

عدد الفصول والطلاب بمدارس التعليم الثانوى

النوع	عدد الفصول	عدد الطلاب بنون	بنات	الجملة
ثانوى عام	١٤ر٧١٣ ٣٦ر٤٪	٣٥٣ر٨٨١ ٦١ر٧٪	٢١٩ر٣٦٦ ٣٨ر٣٪	٥٧٣ر٢٤٧ ٣٨ر٤
ثانوى صناعى	٩ر١٤١ ٢٢ر٦٪	٢٧٤ر١٤ ٨٥ر٨	٤٥ر١١٤ ١٤ر٢٪	٣١٩ر١٢٨ ٢١ر٤
ثانوى زراعى	٣ر١٥٢ ٧ر٨٪	٩٤ر٨٣٤ ٨٣٪	١٩ر٢٥٤ ١٧٪	١١٤ر٠٨٨ ٨ر٦
ثانوى تجارى	١٣ر٤١٤ ٣٣ر٢٪	١٨٣ر٨٦٨ ٣٧ر٨٪	٣٠٢ر٧٨٠ ٦٢ر٢	٤٨٦ر٦٤٨ ٣٢ر٦
المجموع	٤٠٤٢٠			

ويبين الجدول السابق عدة حقائق ، من اهمها أن :

١ـ التعليم الثانوى العام ما يزال يمثل اكثر انواع التعليم الثانوى عددا من ناحية فصوله وطلابه ، اذ تمثل فصوله ٣٦ر٤٪ من جملة فصول التعليم الثانوى كله، وهى نسبة اعلى من نظيراتها فى الانواع الاخرى . كما ان تلاميذه يمثلون اعلى نسبة ايضا ، اى ٣٨ر٤٪ من طلاب التعليم الثانوى بنوعياته المختلفة . وقد يفسر ذلك بانه التعليم ذو الباب المفتوح الى الجامعة والتعليم العالى ، ومن ثم يتعاظم الاقبال عليه.

٢ـ التعليم الثانوى الزراعى يمثل النسبة الاقل من الفصول والطلاب اذ تبلغ نسبة فصوله ٧ر٨٪ من جملة فصول التعليم الثانوى ، وتبلغ نسبة طلابه ٦ر٧٪ من عدد طلاب التعليم الثانوى جميعه .

٣ـ التعليم الثانوى التجارى هو التعليم التالى للتعليم الثانوى العام فى الفصول والطلاب ، اذ تصل نسبة فصوله الى التعليم الثانوى كله ٢ر٣٣٪ وطلابـــــه ٦ر٣٢٪ .

ومن ناحية اخرى فانه يمثل اعلى نسبة من بين نوعيات التعليم الفنى الاخرى

الصناعية والزراعية . ولقد لجأت الوزارة حين اعلنت عن اتجاهها للحد من القبول بالثانوى العام ، وزيادة المقبولين بالثانوى الفنى الى التعليم التجارى ، لأنه ارخص انواع التعليم الفنى تكلفة من حيث المبانى والتجهيزات وغيرها .

٤- التعليم الثانوى الصناعى يلى فى نسبة فصوله وطلابه التعليم الثانوى التجارى ، رغم ما تعلنه الوزارة على لسان مسئوليها من اتجاهها الى تدعيم هذا التعليم ، ليكون اكثر انواع التعليم استيعابا للطلاب .

٥- نسبة الطالبات الى البنين لا تتمشى مع نسبة الاناث الى الذكور فى الشريحة العمرية ١٥-٢٠ سنة .

ويلاحظ أن :

أ- نسبة البنات الى البنين تكاد تصل الى النصف بالنسبة للتعليم الثانوى العام، والى الخمس فى التعليم الثانوى الزراعى ، والصناعى ايضا .

ب- نسبة البنات الى البنين تصل الى الضعف تقريبا فى التعليم الثانوى التجارى اذ ان البنات يمثلن ٦٢٫٢٪ ، على حين يمثل البنون ٣٧٫٨٪ فقط .

واذا انتقلنا الى معلمى المدارس الثانوية نجد ان هناك عدداً من المعلمين غير المؤهلين تربويا لممارسة مهنة التعليم .

ففى التعليم الثانوى العام هناك ٢٣٣٣ مدرسا مؤهلا تربويا للغة العربية ، ٢٨٠٢ مدرسا غير مؤهل تربويا عام ١٩٨٧/٨٦ . وواضح ان عدد المعلمين المؤهلين تربويا يقل عن غير المؤهلين للعمل بالتدريس . وهذا راجع الى ان الوزارة لاتزال حتى هذه اللحظة تعين كثيرين من المتقدمين للقوى العاملة من خريجى الكليات غير التربوية .

وتبرز المشكلة اكبر بالنسبة للتعليم الفنى بعامة ، والصناعى منه بخاصة - وذلك لانه حتى عهد قريب لم تكن توجد بمصر كلية لاعداد معلمى التعليم الصناعى ، بعد تحويل كليات المعلمين الصناعية الى كليات للهندسة والتكنولوجيا . ولذلك نجد هناك ٥٦٠ مدرسا للمواد الفنية النظرية مؤهلين تربويا مقابل ١٤٠٠ مدرس لنفس المواد من غير المؤهلين تربويا للعمل بالتدريس عام ١٩٨٦ ، ناهيك عن معلمى المواد الفنية العملية. ومعظمهم من

حاصلين على مؤهل متوسط غالبا ما يكون دبلوم المدارس الصناعية . وهذا يدعم النظرة الدونية للعمل اليدوى ويوحى للطلاب صراحة بالاعلاء من العمل النظرى ويفرق بينهما .

التعليم الجامعى واعداد المعلم

لمصر تاريخ طويل وعريق فى ميدان التعليم العالى والجامعى ، فالازهر الشريف اقدم جامعة فى العالم . اذ ترجع نشأته الى العهد الفاطمى ، فبعد ان وضع جوهر الصقلى اساس مدينة القاهرة ، اخذ فى بناء مسجد يتلقى فيه الناس اسس المذهب الشيعى . وفى عام ٩٨٨م اشار يعقوب بن كلس على الخليفة بالموافقة على ان يقوم الازهر بدوره التعليمى كجامعة . وشهد الازهر ازدهارا فى عهد الفاطميين كجامع وجامعة .

كما شهدت مصر نهضة تعليمية كبيرة فى القرن الماضى ، كان للتعليم العالى حظه الكبير منها . اذ أنشأ محمد على - على النحو الذى سبق ذكره - العديد من المدارس العالية فى مجالات متنوعة شملت التخصصات العسكرية والطبية والهندسية وغيرها .

ولقد ارتبطت نشأة الجامعة المصرية فى السنوات الاولى من هذا القرن بالنضال السياسى من اجل الاستقلال . فقد قاد مصطفى كامل الدعوة الى انشاء الجامعة باموال الشعب المصرى فى خطبه ومقالاته التى كان ينشرها فى جريدة اللواء .

وفى عام ١٩٠٦ تكونت لجنة تحضيرية للاعداد لانشاء الجامعة ، وضمت هذه اللجنة نخبة من اولى الرأى . وصارت الجامعة حقيقة واقعة عام ١٩٠٨ ، واطلق عليها الجامعة الاهلية .

ومع حلول عام ١٩٢٣ اتفقت الحكومة مع الجامعة الاهلية على ان تدمج هذه الجامعة فى جامعة جديدة ، وصدر بالفعل مرسوم ملكى عام ١٩٢٥ بانشاء الجامعة المصرية ، ضمت فى اول الامر اربع كليات هى الاداب والحقوق والعلوم والطب ، واستمر توسعها عاما بعد عام .

وفى عام ١٩٤٢ صدر قانون بانشاء جامعة فارق الاول بالاسكندرية ثم

جامعة ابراهيم باشا عام ١٩٥٠ ، وكان نواتها مجموعة من المعاهد العالية ٠

وقد تغير اسم الجامعة المصرية الى جامعة فؤاد الاول ثم جامعة القاهرة بعد ذلك،كما تغير اسم جامعة فاروق الاول الى جامعة الاسكندرية،وجامعة ابراهيم باشا الى جامعة عين شمس ٠

واستمر الوضع على ما هو عليه من حرمان دلتا النيل والصعيد من التعليم الجامعى ، حتى فتحت جامعة اسيوط ابوابها عام ١٩٥٧ ٠ ومع نهاية الستينات واوائل السبعينات بدأ انشاء كليات فى اقاليم مصر ، تابعة للجامعات القائمة ، ثم سرعان ما استقلت لتصير جامعة لها كيانها الادارى والتنظيمى الخاص بها ٠

وفى مصر الان احدى عشرة جامعة ، هى :

جامعة القاهرة - جامعة الاسكندرية - جامعة عين شمس - جامعة اسيوط - جامعة طنطا - جامعة المنصورة - جامعة الزقازيق - جامعة حلوان - جامعة قناة السويس - جامعة المنوفية - جامعة المنيا ٠

ولبعض هذه الجامعات فروع فى محافظات اخرى كما هو الحال بالنسبة لجامعة القاهرة وجامعة الزقازيق وجامعة المنصورة وجامعة اسيوط وغيرها ٠

ولقد شهد التعليم الجامعى فى مصر اقبالا متزايدا وطلبا كبيرا ، وبخاصة بعد ان تقررت مجانية هذا التعليم مع التوجه الاشتراكى فى اوائل الستينات ، ومع التزام الدولة بتعيين جميع خريجى التعليم الجامعى ، وحصول هؤلاء الخريجين على مرتبات اعلى من الحاصلين على مؤهلات متوسطة ، اى ان ربط الاجر بالشهادة كان من العوامل الهامة للاقبال على الجامعات التى تقدم تعليما دون رسوم ٠

ويبين الجدول الاتى تطور اعداد المقيدين بالجامعات المصرية فى الفترة من ١٩٥٠ الى ١٩٨٦ ٠

جدول رقم [٢١]

تطور عدد المقيدين بالجامعات المصرية

السنة	عدد الطلاب	السنة	عدد الطلاب
١٩٥١/١٩٥٠	٣٢٠٠٨	١٩٧٢/٧١	١٦٩٢٥٤
١٩٥٣/٥٢	٤١٧٣١	١٩٨١/٨٠	٤٧٩٠٧٨
١٩٦٠/٥٩	٨٢٦٧٨	١٩٨٦/٨٥	٦٦٨٨٤٩

ويظهر من الجدول السابق تضاعف عدد الطلاب عام ١٩٦٠/٥٩ ، ثم تضاعفه ثانية عام ١٩٧٢/٧١ ، ثم تضاعفه حوالى ثلاث مرات عام ١٩٨١/٨٠ ٠

وتتمثل المشكلة وراء هذا التزايد فى القبول بالجامعات فى عدم قدرتها ماديا وبشريا على مواجهته ، ومن ثم وجدت كليات دون هيئة تدريس،واعتمدت على الانتداب من الجامعات القديمة ٠ ثم ظهرت مشكلات اخرى مرتبطة بانخفاض مستوى خريجى الجامعات ، وما يمكن ان يؤدى اليه ذلك من انخفاض مستوى التعليم العام الذى يؤثر بدوره على مدخلات التعليم الجامعى ٠

وهناك مشكلة اخرى لها خطورتها ، وهى عدم الربط بين القبول الجامعى واحتياجات سوق العمل ٠ ولذلك وجدنا فائضا كبيرا فى عديد من التخصصات ، مما ادى الى زيادة البطالة بين المتخرجين فى الجامعات ٠ وقد اكدت دراسة صدرت عن مجلس الشورى عنوانها تخطيط القوى العاملة وارتباطة بسياسة التعليم والتدريب سبقت الاشارة اليها على ضرورة اعداد حصر دقيق لاحتياجات الخطط من القوى البشرية فى التخصصات والمستويات المختلفة ، حتى يمكن ترتبط بها سياسة التعليم والتدريب فى مصر ٠

كما حدد تقرير اخر صادر عن نفس المجلس سلبيات التعليم الجامعى فى مصر ، فيما يلى [٧٨]:

أ- تعود الطالب الاعتماد على الحفظ والاستظهار ، لا التفكير والابتكار ، وندرة الاهتمام باتاحة فرص الملاحظة والتجريب والبحث ٠

ب- ضعف مستوى الطلاب فى اللغات بعامة ، وفى اللغة العربية بخاصة - وهى لغتنا القومية - قراءة وكتابة وفهما وتعبيراً ٠

ج- عدم توفر التوازن بين مجالات العلوم الرياضية والطبيعية والانسانية فى التعليم الجامعى ، مما يؤدى الى ان يظل طلابه غير متكاملى النمو والادراك العلمى والفنى مهما يتقنوا من مهارات ويكتسبوا من قدرات فيما بعد ٠

وفى الوقت الذى اخذت فيه الجامعات فى الدول المتقدمة بنظم واساليب جديدة تنظيميا وتدريسيا وتوجيهيا ، كنظام الساعات المعتمدة ، وتوجيه الطلاب ، والدراسات البينية ، وغير ذلك فان جامعاتنا فى مصر ماتزال تأخذ بالاساليب التقليدية فى كافة النواحى ، وعلى رأسها عدم مراعاة ميول الطلاب وقدراتهم عند قبولهم بالكليات والاقسام العلمية ٠

واذا انتقلنا الى اعداد المعلم بالجامعات المصرية نجد ان هناك زيادة ملحوظة فى عدد كليات التربية ، وفى الطلاب الملتحقين بها ايضا ٠

لكن ينبغى ان يذكر ابتداء ان لمصر تاريخ طويل فى اعداد المعلم ، وكانت هناك معاهد اكاديمية تقوم بهذا الدور ٠ وفى عام ١٨٧٢ انشئت دار العلوم ، كأول معهد علمى لاعداد معلمى اللغة العربية ، حقيقة ان المقررات التربوية لم تدرج ضمن خطة الدراسة بها الا ابتداء من عام ١٨٨٦ وبشكل متواضع ٠ وفى عام ١٨٨٨ انشئت مدرسة المعلمين المركزية ، كرد فعل واستجابة للتقرير الذى قدمه على باشا ابراهيم بعد تشكيل قومسيون المعارف ، وكانت الدراسة بهذه المدرسة تشتمل على مقررات اكاديمية واخرى مهنية وتربوية ، وقد تغير اسم مدرسة المعلمين المركزية الى مدرسة النورمال ، ومدرسة المعلمين التوفيقية ، ثم مدرسة المعلمين العليا عام ١٩٢٣ ٠

وفى عام ١٩٢٨ - ونتيجة للاهتمام بدراسة مشكلات التعليم المصرى على اسس علمية دعت الحكومة المصرية اثنين من خبراء التربية والتعليم الاجانب هما الدكتور كلاباريد مدير معهد جان جاك روسو للبيداجوجيا فى جنيف بسويسرا ومستر مان خبير التعليم البريطانى [٧٩]٠

وكاستجابة لتقرير الدكتور كلاباريد - انشىء معهد التربية العالى للمعلمين عام ١٩٢٥ لاعداد المعلمين لمدارس التعليم العالى ٠ وليكون مركزا للبحث التربوى ونشر الفكر التربوى ٠ وقد تبع انشاء معهد التربية العالى الغاء مدرسة المعلمين العليا عام ١٩٣١ ٠

وكان نظام الاعداد بهذا المعهد لمدة عام واحد يسير وفقا للنظام التتابعي ، حيث كان يقبل الحاصلين على الليسانس او البكالوريوس بعد النجاح في الاختبارات الشخصية والطبية التي تعقد بالمعهد . وصارت مدة الدراسة عامين سنة ١٩٤١ ، ثم عام واحد سنة ١٩٥٠ . وانضم المعهد في نفس السنة الى جامعة عين شمس ، ثم صار كلية التربية بجامعة عين شمس بعد ذلك . وهي الان بعد اندماجها مع كلية المعلمين تجمع بين نظامي الاعداد والتتابعي والتكاملي .

ومما يجدر ذكره ان المعهد قد انشأ فرعا له بالاسكندرية عام ١٩٤٥ ، هو الان كلية التربية بجامعة الاسكندرية ، ثم استقل عنه قسم التربية البدنية عام ١٩٤٨ ، ليصير معهدا للتربية البدنية يعد معلمي التربية الرياضية .

وفيما يتصل باعداد مدرسات المدرسة الثانوية ، انشيء معهد التربية للمعلمات عام ١٩٣٣ - وكان يضم قسمين : القسم الابتدائي لاعداد معلمات المرحلة الابتدائية ، والقسم العالي لاعداد معلمات المرحلة الثانوية وفقا للنظام التتابعي ، وكانت مدة الدراسة بهذا القسم عامين .

وقد ضم المعهد شعبا لاعداد معلمات التدبير المنزلي والموسيقى والتربية البدنية ثم استقلت هذه الشعب عام ١٩٤٠ لتصير معاهد مستقلة لاعداد معلمات هذه التخصصات ، وما لبث معهد التربية للبنات ان انضم الى جامعة عين شمس على غرار معهد التربية ثم صار بعد ذلك كلية البنات بجامعة عين شمس .

وفي عام ١٩٥٧ انشئت كلية المعلمين باسيوط ثم كلية المعلمات بالمنيا ،وفي عام ١٩٦٩ انشئت كليتان للمعلمين الاولى في المنصورة والثانية في طنطا . ولقد تم توحيد تسمية معاهد وكليات اعداد المعلم باسم كليات التربية عام ١٩٧٠ .

كما تم انشاء كليات للتربية في انحاء البلاد مع اوائل السبعينات بشكل كبير ، حتى بلغ عددها في الوقت الراهن تسع عشرة كلية للتربية تتبع الجامعات المصرية .

ونود ان نورد هنا ملاحظة هامة ، وهى ان انشاء هذه الكليات فيما يبدو ، لم يراع حاجة الاقليم من المعلمين ·

اذ يلاحظ ان هناك كلية للتربية بالعريش تتبع جامعة قناة السويس وكلية التربية بالاسماعلية وكلية التربية بالسويس وكلية اخرى للتربية فى بور سعيد تتبع كل منها نفس الجامعة ، مع ان عدد الفصول والمدارس بهذه المدن لا يستطيع ان يستوعب المعلمين الذين يمكن ان تخرجهم هذه الكليات ، الا اذا قبلت هذه الكليات اعدادا محدودة جدا من المعلمين يناسب الحاجة المحدودة لهذه المدن ، وهو ما لا يتفق مع اقتصاديات التعليم ·

ونفس الامر يقال عن انشاء كلية للتربية فى اسوان واخرى فى الفيوم مع محدودية عدد الفصول والمدارس بالمحافظتين ·

هذا فى الوقت الذى لا نجد فيه كلية للتربية فى محافظة الجيزة وبها اقدم الجامعات المصرية بعد الازهر وهى جامعة القاهرة ·

وتقبل كليات التربية الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة ادبى و علمى علوم ورياضيات · كما تقبل الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات ، وفقا لترشيحات مكتب تنسيق القبول بين الجامعات ·

ويعقد للمرشحين للقبول بهذه الكليات اختبارات شخصية لبيان مدى لياقتهم للعمل فى مهنة التدريس · وفى هذا الصدد نود ان نسجل انه لاتوجد اختبارات مقننة او معايير محددة تتم فى ضوئها هذه الاختبارات الشخصية · كما ان عددا كبيرا من المرشحيين للقبول بكليات التربية لم يكتبوا فى بطاقات الاختيار كليات التربية ضمن رغباتهم الاولى · وربما يرجع هذا اصلا الى نظرة المجتمع الى مهنة التعليم ، رغم مسئوليتها ودورها ، الذى إذا أدى على احسن وجه ، وفى ظل تعليم مخطط متمشى مع حاجات المجتمع ، يمكن ان يلعب دورا فى علاج الكثير من المشكلات التى يعانى منها المجتمع المصرى ·

وتقدم كليات التربية برامج لاعداد معلمى المرحلة الثانية - والتعليم الاساسى كما فى كلية التربية بجامعة حلوان وغيرها - وتضم برامج الاعداد نواحى اكاديمية تخصصية ، ومهنية تربوية ، وثقافية · وان كان عنصر الاختيار غير موجود ، اذ لا يستطيع الطالب ان يختار مادة او اكثر من بين

مجموعة من المواد ، فمواد الدراسة كلها اجبارية يدرها جميع الطلاب فى نفس نفس التخصص . ولم تتطور برامج كليات التربية فى مصر لتتمشى مع التطورات العالمية فى نظم الدراسة بكليات التربية مثل نظام الساعات المعتمدة او نظام المقررات الدراسية ، ونفس الشيء يمكن ان يقال عن طريق التدريس .

وقد اهتمت كليات التربية ، ممثلة فى كلية التربية جامعة عين شمس ثم كليات التربية بجامعة حلوان وجامعة المنصورة وغيرها ، باعداد معلمى التعليم الثانوى الصناعى . وتقبل الكليات فى الوقت الحاضر الطلاب الحاصلين على دبلوم المدارس الثانوية الصناعية للالتحاق بشعب اعداد معلم التعليم الفنى ، وهى خطوة هامة بعد ان تخلت المعاهد العليا الصناعية عنها عقب ضمها الى الجامعات وتحويلها الى كليات للهندسة والتربية ، فأرادت ان تتخلص من [التربية] وتقتصر على [الهندسة].

ويمكن القول بان هناك نظامين لاعداد معلم المرحلة الثانية فى كليات التربية فى مصر، هما :

١- النظام التكاملى :

وفى ظل هذا النظام يتلقى الطلاب خلال سنى دراستهم فى كليات التربية المواد التخصصية الاكاديمية ، والمواد المهنية التربوية ، فضلا عن المواد الثقافية

ويتميز هذا النظام بانه يمكن السلطات المسئولة عن اعداد المعلم من اعداد الاعداد المطلوبة لميدان التعليم من حيث الكم ومن حيث الكيف . اذ يمكن تقديم موضوعات تخصصية ، تتلاءم مع ما هو مطلوب من المعلم الذى يتخصص لتدريس فرع معين . ويمكن عن طريقه كذلك اتاحة الفرصة للمعلم للتخصص فى فرعين من فروع المعرفة يستطيع القيام بتدريسهما او تدريس احدهما وفقا لحاجة النظام التعليمى .

وهناك دراسات متعددة تؤكد على انه فى ظل نظام الاعداد التكاملى لا يلقى الاعداد الاكاديمى التخصصى للمعلم رغم اهميته العناية المطلوبة ، لان

الطالب المعلم عليه ان يدرس خلال الاربع السنوات التى يقضيها فى كلية التربية دراسات تخصصية ومهنية وثقافية ·

وفى هذا الصدد يلاحظ ان كليات الاداب والعلوم تعتبر ما يدرسه طالب كليات التربية لا يعادل اكثر مما درسه طلاب الفرقة الثانية بكليات الاداب والعلوم · ولهذا فانها تشترط لمن يريد ان يكمل دراساته العليا التخصصية من طلاب كليات التربية دراسة مقررات الفرقتين الثالثة والرابعة ·

حقيقة ان كليات التربية تختلف عن كليات الاداب والعلوم من حيث الهدف الذى تسعى كل منها الى تحقيقه ، ولكن نحن نعيش فى عصر يحتم على المعلم ان يكون متمكنا من تخصصه قادرا على متابعة ما يستجد من بحوث ودراسات فيه ·

٢- النظام التتابعى :

ويتلقى الطلاب فى ظل هذا النظام اعدادا تخصصيا أولا فى كليات جامعية او عالية مثل الاداب او العلوم او غيرها ، ثم يلتحقون بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الاولى بكليات التربية ، لدراسة مواد الاعداد المهنى التربوى لمدة عام جامعى يحصلون بعده على الدبلوم العامة فى التربية .

واذا كان النظام التكاملى يتميز بأن الطالب يعرف منذ أول يوم له فى الجامعة انه قد اختار سواء برغبته او لان مجموعة قد فرض عليه ذلك - طريق العمل بمهنة التعليم فإن الطالب فى ظل النظام التتابعى قد لا يكون راغبا أصلا فى مهنة التعليم عند التحاقه بالجامعة ، وربما حتى حصوله على المؤهل الجامعى .

ويمتاز هذا النظام بأنه يتيح للطالب دراسة التخصص الاكاديمى بشكل يتسم بالتعمق أكثر من النظام التكاملى بحيث يقضى الطالب سنوات الدراسة الجامعية يدرس تخصصا معينا .وقد يكون فى هذه الميزة عيبا ، اذ ان الطالب يتخصص فى ظلها فى تخصص واحد فقط .

واذا كان بعض هذه الكليات قد انشئ اصلا ليكون كليات للتربية مزودا

بهيئات التدريس وبالامكانيات المادية ، فان معظم الكليات الجديدة تواجه مشكلات متعددة ، منها مشكلة المبانى والتجهيزات .

ذلك أن "معظم المبانى قديم ،وبعضها لم ينشأ خصيصا ككليات للتربية بل كان من قبل مدارس ثانوية ثم اتخذت مقار للكليات وبعضها مؤجر من القطاع الخاص [٨٠] كما ان المدرجات والمعامل غير كافية ولا توجد مكتبات خاصة بالاقسام الاكاديمية والتربوية بل مكتبة عامة واحدة بكل كلية ,ولا توجد مكتبة للدراسات العليا الا فى كلية التربية بجامعة عين شمس ومعظم الكتب قديمة ويعود الكثير منها الى الاربيعينات [٨١]

وهناك ايضا مشكلة نقص الامكانات البشرية متمثلة فى العجز فى هيئات التدريس وان اختلفت نسبتهم باختلاف الكليات ,ويبلغ هذا العجز ذروته فى معظم الكليات الاقليمية . فهناك كليات لا يوجد بها اعضاء هيئات التدريس بالاقسام التربوية ، كما توجد كليات تفتقر الى اعضاء هيئات التدريس التربويين ، بجانب عدم وجود توازن بين التخصصات المختلفة لاعضاء هيئات التدريس بالاقسام التربوية [٨٢]

والوضع الحالى فى مصر ما زال "بعيدا عن المعدلات العالمية لنسبة اعداد الطلاب الى اعضاء هيئات التدريس" [٨٣].

ولم تطور معظم كليات التربية فى مصر نظم اعداد المعلم فيها بما يتمشى وتطبيق التعليم الاساسى ، الا اننا نذكر هنا أن كلية التربية بجامعة حلوان قد انشئت اصلا ككلية فريدة فى التخصصات التى تضمها ولمواكبة تطبيق التعليم الاساسى . وتضم الكلية بين شعبها ثلاث شعب لإعداد معلم التعليم الأساسى هى شعب العلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية واللغة الانجليزية ، واللغة العربية والدراسات الاسلامية .

ويتخصص الطلاب فى احدى هذه الشعب ، ففى شعبة العلوم والرياضيات يدرس الطالب مقررات العلوم والرياضيات وأحد المجالات العلمية [الصناعى او التجارى او الاقتصاد المنزلى] ,وفيما يتعلق بجوانب الاعداد ، فانه بالرجوع الى خطط الدراسة لشعب التعليم الاساسى ، يمكن تحديد النسب المخصصة للاعداد على النحو التالى [٨٤]

جدول رقم [٢٢]

النسب المخصصة لجوانب اعداد المعلم فى شعب التعليم الاساسى

شعب التعليم الاساسى جوانب الاعداد	شعبة اللغة العربية والدراسات الاسلامية	شعبة العلوم والرياضيات	شعبة المواد الاجتماعية واللغة الانجليزية
الاعداد التخصصى + المجالات	٤٨ر٥٪	٥٠ر٣٪	٥٢ر٠٪
الاعداد الثقافى	٢٧ر٣٪	٢٦ر٣٪	٢٣ر٩٪
الاعداد التربوى	٢٤ر٣٪	٢٣ر٤٪	٢٣ر٩٪
الجملة	١٠٠	١٠٠	١٠٠

ومن بين ما يمكن ملاحظته من الجدول السابق ان النسبة المخصصة للاعداد الثقافى تصل الى حوالى الربع ، بل وتقل عنه فى شعبة المواد الاجتماعية ،ويدرس الطلاب ضمن المقررات الثقافية مقررات فى التربية الرياضية بمعدل ساعة اسبوعيا فى الفرقتين الأولى والثالثة وساعتين فى الفرقة الثانية كتطبيقات علمية ، مما يجعلنا نتساءل عما اذا كانت هذه المقررات تدخل فعلا ضمن المقررات الثقافية أم انها مجرد برنامج رياضى للتنمية الجسمية ،كما يدرس طلاب شعبتى اللغة العربية والدراسات الاسلامية ، والمواد الاجتماعية واللغة الانجليزية فى اطار الاعداد الثقافى مقررات فى اساسيات الرياضيات والبيولوجى والعلوم الفيزيائية ، رغم ان غالبيتهم من طلاب القسم الادبى فى المرحلة الثانوية وقد توقفت دراستهم لهذه المواد بعد السنة الاولى الثانوية .

وفيما يتعلق بالاعداد التخصصى يدرس الطلاب مقررات متعددة ، وفى شعبة المواد الاجتماعية واللغة الانجليزية يدرس الطالب مواد التاريخ القديم والمعاصر والاسلامى وتاريخ مصر ، والجغرافيا الطبيعية والاقتصادية وجغرافية البيئات ومصر ، واللغة الانجليزية : القواعد والصوتيات والتعبير والمحادثة والشعر الحديث والمسرحيات والنقد الادبى وغيرها .

وهذا الوضع يطرح تساؤلا عما اذا كان فى امكان الطالب المعلم التمكن من هذه

المواد والالمام بها والتعمق فيها ، وبخاصة وهو يدرس معها أحد المجالات العملية .

ويلاحظ بالنسبة لشعبة العلوم والرياضيات - كذلك - أن الساعات المخصصة للرياضيات تصل نسبتها الى ٣٥٫٦٪ من جملة الساعات المخصصة للاعداد التخصصي ، على حين تصل نسبة مقررات العلوم الى ٦٤٫٤٪ ويعكس هذا الوضع عدم التوازن بين النسب المخصصة لهذين النوعين من المقررات التخصصية .

والطالب الذى يدرس العلوم والرياضيات بجانب مجال عملى لن يكون متمكنا من مجالات تخصصه بشكل يتيح له التعمق فيها جميعا او فى احدها .

واذا كان تخصص طالب كليات التربية فى ميدان واحد لا يتمشى مع اقتصاديات التعليم واعداد المعلم من وجهة نظر البعض ، فان دراسة الطالب لهذه المقررات التخصصية الكثيرة لا يتوافق مع متطلبات الاعداد التخصصي الاكاديمى .

يضاف الى ذلك انه فى اطار المقررات التربوية ، هناك ساعتان مخصصتان لطرق التدريس فى الفرقتين الثالثة والرابعة ويرى المؤلف ان الوقت المخصص لهذا المقرر لا يتمشى والتخصص الثلاثى لطلاب شعب التعليم الاساسى ، كما لا يسمح بتناول طرق التدريس العامة وطرق التدريس النوعية للتخصصات الثلاثية . وبالمثل فان الزمن المخصص للتربية العملية ، وهو اربع ساعات اسبوعيا فى الفرقتين الثالثة والرابعة لا يمكن الطالب من التدريب عل المهارات اللازمة لهذه التخصصات .

ومن الخطوات الهامة التى اقدمت عليها الوزارة وكلية التربية بجامعة عين شمس اولا ثم كليات اخرى للتربية بعد ذلك تنفيذ برنامج تأهيل معلمى المدرسة الابتدائية للمستوى الجامعى .

وقد اقتصر القبول بالبرنامج فى عامه الاول على الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات نظام الخمس السنوات شعبة أدبى ، وشعبة علمى ، والشعبة العامة بالادارات التعليمية بمحافظتى القاهرة والجيزة بكلية التربية جامعة عين شمس.وفى العام الدراسى التالى ١٩٨٥/٨٤ قبل بالبرنامج المعلمون

بالادارات التعليمية بمحافظات الدقهلية والشرقية والغربية ودمياط والاسكندرية واسيوط بكليات التربية بها ، ثم انضمت الى البرنامج فى العام ١٩٨٦/٨٥ كليات التربية بالفيوم والاسماعيلية والمنيا.

والدراسة بالبرنامج اربعة مستويات دراسية ، مدة كل منها عام دراسي،وهى فى المستوى الاول موحدة لجميع الدارسين ، حيث يبدأ التخصص من المستوى الثانى .

والبرنامج يتضمن نوعين من المقررات :

١ـ مقررات عامة يدرسها جميع الدارسين بهدف رفع المستوى الوظيفى للدارس،كمعلم بالصفوف الاربعة الاولى من التعليم الاساسى ، بجانب تزويده بالاساسيات الثقافية والمهنية.

٢ـ مقررات تخصصية تمكن المعلم من التدريس بالصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الاساسى [الخامس فقط الان بعد تخفيض سنوات المدرسة الابتدائية] كمعلم مادة فى تخصصين اثنين ، يبدأ الطالب فى دراسة احدهما اعتبارا من المستوى الثانى ، اذ يختار الدارس التخصص فى شعبة من الشعبتين الاتيتين :

أ ـ شعبة اللغة العربية والتربية الدينية والمواد الاجتماعية .

ب ـ شعبة الرياضيات والعلوم .

وينقسم كل مستوى [فرقة دراسية] من المستويات الاربعة الى ثلاثة فصول دراسية ، هى :

ـ الفصل الاول [اكتوبر/يناير] اى اربعة شهور .

ـ الفصل الثانى [فبراير/يونيو] اى خمسة شهور .

ـ الفصل الالث [يوليو/اغسطس] شهران ، كدراسة المقررات العملية ، ومقررات اخرى .

ويؤدى الدارسون امتحانا فى نهاية كل فصل دراسى . وتنص وثائق هذاالبرنامج على ان الدراسة تسير وفقا لنظام الساعات المعتمدة .

وتسير الدراسة فى هذا البرنامج على اساس التعلم من بعد ، اذ يأخذ البرنامج بالوسائطالتعليمية المتعددة ، التى تضم :

أ- المطبوعات ، وهي في هذا البرنامج الكتب والادلة والمراجع والدوريات التى قد يحتاجها الدارسون ٠

ب- البث الاذاعي والتلفزيوني ، ويتمثل في البرامج التى تعد خصيصا لتأهيل معلمى المدرسة الابتدائية للمستوى الجامعي ٠

ج- لقاءات مع أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بمراكز الدراسة التابعة لكل كلية من هذه الكليات ٠ وقد نص دليل الدراسة على ان هناك اربعة انشطة ، تتمثل في الوسائط المتعددة التى تتوفر بكا مركز ، والاستشارات التى تتاح عن طريق اللقاءات ، واجراء التجارب المعملية ، وممارسة التدريب بالورش وبخاصة للمجالات العملية ٠

ويحضر الدارسون دراسات منتظمة خلال العطلة الصيفية لمدة شهرين ٠

وتعتبر الاختبارات الموضوعية ، هي الاختبارات التى يمتحن طبقا لها الدارسون بشكل اساسى ، وان كان قد أضيف اليها اسئلة المقال في بعض المواد حديثا ٠

وقد بينت دراسة قام بها المؤلف عنوانها : دراسة تقويمية لبرنامج تأهيل معلمى المدرسة الابتدائية للمستوى الجامعي ٠ ان هذا البرنامج يواجه مشكلات متعددة ، نذكر منها ما يأتى :

١- ادارة البرنامج : ان البرنامج يدار اساسا ادارة مركزية ، وليس له مقر رئيسي مركزى رغم ذلك ، وليس له ايضا هيئة اكاديمية وادارية متفرغة ، لاعلى المستوى المحلى أو المركزى ٠

٢- الاعلام بالبرنامج : هناك قصور في اعلام هيئة التدريس والدارسين بفلسفة البرنامج واهدافة ونظامه ٠

٣- المقررات الدراسية : صيغت اهداف معظم المقررات الدراسية في عبارات انشائية يصعب قياسها ، ورأى ٧٠٪ من عينة الدراسة ان المقررات الدراسية لاتتضمن موضوعات تحقق الاهداف الموضوعة لها ٠

٤- اللقاءات : تبين ان هناك عدم اهتمام بخدمات الارشاد والتوجيه ، ولايتلقى الدارسون معونه تذكر في اختيار المقررات [الثقافية مثلا] ٠

٥- مراكز الدراسة : تصادف هذه المراكز مشكلات متصلة بالتجهيزات ، وقلة

الاماكن الملائمة ٠

٦- البث التلفزيوني الاذاعي : وقد اتضح انه رغم اهمية البرامج التلفزيونية بخاصة ، فان مواعيدها تتعارض مع اللقاءات ، وان عرضها يتم في وقت غير مناسب ، بالاضافة الى ان اسلوب الاعداد والاخراج اسلوب تقليدي ٠

٧- التقويم : والتقويم المتبع في البرنامج يتعذر وصفه بأنه تقويم شامل ، لأنه يهتم في الأغلب الأعم بالتذكر ، كما يتعذر وصفه بأنه مستمر ، لأن الدارس يمتحن فيما درسه في نهاية الفصل الدراسي ، دون أن تكون هناك واجبات أو تعيينات منذ بداية الدراسة ، وقلة الجدية في الاشراف على الامتحانات ، وبخاصة عندما تعقد خارج كليات التربية [٨٥]٠

وتبذل كليات التربية ولجان البرنامج المختلفة محاولات لعلاج هذه المشكلات ، نظرا للامال المعقودة عليه في رفع مستوى معلمي المدرسة الابتدائية للمستوى الجامعي ٠

الهوامـــش

[١] ارجع الى ص   من الكتاب ٠.

[٢] د٠ جمال حمدان : شخصية مصر ، دراسة فى عبقرية المكان ، المجلد الثانى، عالم الكتب - القاهرة - ١٩٨١ ، ص ٣١٨ ٠

[٣] د٠ ابراهيم العيسوى : ترشيد الاستهلاك الخاص فى مصر - مصر المعاصرة- الجمعية المصرية للاقتصاد السياسى والاحصاء والتشريع - القاهرة - ابريل ١٩٨١ ، ص ٧٦ ٠

[٤] الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء ٠

[٥] فيليب كومز : أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات - ترجمة محمد خيرى حربى وآخرين - دار المريخ - الرياض - ١٩٨٧ ، ص ٩٩ ٠

[٦] المرجع السابق ، ص ١٠٦ ، ١٠٧ ٠

[٧] المرجع السابق ، ص ١١٧ ، ١٣٠ ٠

[٨] وزارة التربية والتعليم : تطوير التعليم فى مصر ، سياسة واستراتيجية وخطة تنفيذه - القاهرة - ١٩٨٩ ، ص ١٣ ، ١٤ ٠

[٩] فيليب كومز [مرجع سابق] ، ص ٥٥ ٠

[١٠] وزارة التربية والتعليم : استراتيجية تطوير التعليم فى مصر - القاهرة - ١٩٨٧ ، ص ٢٤ ٠

[١١] المرجع السابق ، ص ٢٣ ، ٢٤ ٠

[١٢] فيليب كومز [مرجع سابق] ص ١٠٩ ٠

13- Edmund J.Kings:Other Scools and ours-Holt, Rinehart and winston - London-1979,p.423.

[١٤] وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للاحصاء والحاسب الالى : الاهدار المدرسى فى التعليم الاساسى - القاهرة - فبراير ١٩٨٩ ، ص

[١٥] فيليب كومز [مرجع سابق] ، ص ٢٨٥ ، ٢٨٦ ٠

[١٦] وزارة التربية والتعليم : استراتيجية تطوير التعليم فى مصر [مرجع سابق] ، ص ١٢٠ ٠

[١٧] مجلس الشورى . الجامعات حاضرها ومستقبلها - القاهرة - ١٩٨٥ ، ص ١٩ .

[١٨] لمزيد من التفاصيل ، يرجى الرجوع الى

- د. ابراهيم شهاب وآخرون : اساسيات التربية - الجزء الثانى - مطبعة لجنة البيان العربي - القاهرة - ١٩٦٠ .

- د. احمد اسماعيل حجى : نظام التعليم فى مصر - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٨٧ .

- د. بطرس بطرس غالي ، ود. محمود خيرى عيسى : المدخل فى علم السياسة .

- د. سعد مرسى احمد ، ود. سعيد اسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧٣ .

- د. سعيد اسماعيل على ، ود. زينب حسن حسن وتجربة ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ فى التعليم - دار الثقافة للطباعة والنشر - القاهرة - ١٩٨٣ .

- د. عبد الغنى عبود : دراسة مقارنة لتاريخ التربية - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٨ .

- د. محمد فؤاد شكرى وآخرين : بناء دولة مصر محمد على ، السياسة الداخلية - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٤٨ .

- د. محمد منير مرسى : ادارة وتنظيم التعليم العام - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧٤ .

[١٩] وزارة المعارف العمومية : قرار وزارى رقم ٥٠٢٨ فى ٨ مايو ١٩٣٩ بشأن انشاء المناطق التعليمية .

[٢٠] وزارة التربية والتعليم : تطوير وتحديث التعليم فى مصر ، سياسته وخططه وبرامج تحقيقه - القاهرة - ١٩٧٩ .

[٢١] وزارة التربية والتعليم : السياسة التعليمية فى مصر - القاهرة - يوليو ١٩٨٥ .

[٢٢] وزارة التربية والتعليم : تطور التعليم فى مصر ، سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه - القاهرة - ١٩٨٩ .

[٢٣] وزارة التربية والتعليم : تطوير التعليم فى جمهورية مصر العربية ، ١٩٨٦-١٩٨٨ - القاهرة - ١٩٨٩ ، ص ص ١٧-١٩ .
[٢٤] المرجع السابق ، ص ص ١٩-٢٤ .
[٢٥] وزارة التربية والتعليم : قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المعدل بالقانون ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ .
[٢٦] سعاد بسيونى عبد النبى : دراسة مقارنة لبعض مشكلات التعليم فى مرحلة ما قبل التعليم الابتدائى فى ج٠م٠ع وبعض الدول الاخرى - كلية التربية بجامعة عين شمس - القاهرة - ١٩٧٦ .
[٢٧] وزارة المعارف العمومية : تقرير عن تطوير رياض الاطفال بالمملكة المصرية عام ٤٦-٤٧-القاهرة-١٩٤٧،ص ص ٣-٥ .
[٢٨] القانون رقم ١٤٣ لسنة ١٩٥١ بشأن تنظيم التعليم الابتدائى .
[٢٩] القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الابتدائى .
[٣٠] وزارة التربية والتعليم : تقرير اللجنة المشكلة لدراسة مذكرة الادارة العامة للتعليم الخاص - القاهرة - يناير ١٩٧٠ .
[٣١] وزارة الشئون الاجتماعية : قرار وزارى رقم ٢٠٧ بتاريخ ٢٦/٤/١٩٧٨ باعتماد اللائحة النموذجية لدور الحضانة .
[٣٢] وزارة الشئون الاجتماعية : المؤشرات الاحصائية فى مجالات الرعاية والتنمية الاجتماعية - القاهرة - ١٩٨٤ ، ص ٢٧٥ .
[٣٣] المجالس القومية المتخصصة : أخبار المجالس القومية المتخصصة - القاهرة نوفمبر ١٩٧٩ ، ص ١٠ .
[٣٤] وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم [٢] فى ١/١/١٩٧٩ بشأن انشاء مدارس لغات تجريبية ولائحته التنفيذية .
[٣٥] د.سعيد اسماعيل على : " لصالح الاغنياء وزارة التعليم تعتدى على الدستور" - الاهالى - الاربعاء ٢٨ يناير سنة ١٩٨٧ ، ص ٥ .
[٣٦] قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ - وزارة التربية والتعليم - القاهرة - ١٩٨١ ، ص ٥ .
[٣٧] سعيد اسماعيل على : " لصالح الاغنياء وزارة التعليم تعتدى على

الدستور* [مرجع سابق] ٠
[٣٨] الادارة العامة للتعليم الابتدائى ، قسم الحضانة ورياض الاطفال : بيان بملحقات مبانى مدارس اللغات التجريبية - القاهرة - ١٩٨٥ ٠
[٣٩] المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا : تقرير عن تربية الطفل قبل المدرسة - القاهرة - ١٩٧٩ ، ص ١٣ ٠
[٤٠] وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم ٣١ فى ١٩٨٦/٣/٣١ بشأن التعليم الخاص ٠
[٤١] المرجع السابق ، ص ٧ ٠
[٤٢] المجلس القومـى للتعليـم والبحث العلمـى والتكنولوجيا [مرجع سابق] ، ص ١٤ ٠
[٤٣] الادارة العامة للتعليم الابتدائى ، قسم الحضانة ورياض الاطفال : تقرير عن زيارة بعض أقسام فصول الحضانة ورياض الاطفال بمحافظات القاهرة والجيزة والقليوبية - القاهرة - ١٩٨٤ ، ص ص ١-٤ ٠
[٤٤] المركز القومى للبحوث التربوية بالتعاون مع مكتب اليونسكو والاقليمى فى البلاد العربية : حلقة النهوض بالتعليم ما قبل المدرسة الابتدائية فى ج٠م٠ع، ٦/٢ الى ١٩٨١/٦/٤ ص ١٣٤ ٠
[٤٥] المرجع السابق ، ص ١٣٤ ٠
[٤٦] مقابلة مع السيدة مديرة ادارة الحضانة ورياض الاطفال بالادارة العامة للتعليم الابتدائى بمكتبها بالوزارة - القاهرة - ١٩٨٧/٢/١٥ ٠
[٤٧] المصدر السابق ٠
[٤٨] كلية التربية بجامعة عين شمس : مستوى معلم المرحلة الاولى فى مصر - القاهرة ١٩٨٢ ٠
[٤٩] الوقائق المصرية : العدد ١٣٠ الصادر فى ١٩٤٥/٨/٢٠ ،
- ساطع الحصرى : حولية الثقافة العربية - السنة الأولى - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٤٩ ، ص ٧٨ ٠
[٥٠] د.وهيب سمعان : "تطور اعداد معلمى المرحلة الاولى" - صحيفة التربية - العدد الرابع - القاهرة - مايو ١٩٦١ ، ص ٧٠ ، ٧١ ٠

[٥١] محمد خيرى حربى وآخرون : تطور التربية والتعليم فى ج٠م٠ع خلال الخمسين سنة الاخيرة [١٩٢٠-١٩٧٠] - القاهرة - نوفمبر ١٩٧٠ ، ص ص ١٢٤، ١٢٥ ٠

[٥٢] محمد على قطب الهمشرى : "اعداد المعلم لمرحلة ما قبل المدرسة فى جمهورية مصر العربية" - فى : المركز القومى للبحوث التربوية بالتعاون مع اليونسكو [مرجع سابق] ، ص ٤ ٠

[٥٣] وزارة التربية والتعليم : المناهج الجديدة للصفين الرابع والخامس بدور المعلمين والمعلمات - القاهرة - ١٩٨٠ ، ص ٢٠٢ ٠

[٥٤] لمزيد من التفصيل ارجع الى :

المجلس الاعلى للجامعات ، لجنة قطاع الدراسات التربوية واعداد المعلم : اللائحة الداخلية لكلية التربية بجامعة حلوان - القاهرة - ١٩٨٢/١٩٨٣ ٠

[٥٥] وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة لدور المعلمين والمعلمات : دليل القواعد التى تنظمها القرارات الوزارية والنشرات العامة والمطبوعات المختلفة للعمل بدور المعلمين والمعلمات - ستنسل - القاهرة - ١٩٨٥ ، ص ٥ ٠

[٥٦] المرجع السابق ، ص ٥

[٥٧] محمد على قطب الهمشرى [مرجع سابق] ، ص ٢١

[٥٨] د.عبد الغنى عبود : التربية ومشكلات التربية ومشكلات المجتمع - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٨٠ ، ص ٢٦٤.

[٥٩] محمد على قطب الهمشرى [مرجع سابق]، ص ٨

[٦٠] مقابلة شخصية مع السيدة مديرة ادارة الطفولة بالادارة العامة للاسرة والطفولة بوزارة الشئون الاجتماعية بالمبنى المجمع - القاهرة يناير سنة ١٩٨٧

[٦١] اخبار المجالس القومية المتخصصة [مرجع سابق] ، ص ١٠

[٦٢] كلية التربية بجامعة طنطا [مرجع سابق] ، ص ٦

[٦٣] وزارة الشئون الاجتماعية قرار وزارى رقم ٢٠٧ فى ١٩٧٨/٤/٢٦[مرجع سابق] ، ص١٠

[٦٤] لمزيد من التفاصيل ارجع الى قانون رقم ٥٠ لسنة ١٩٧٧ [مرجع سابق]، مادة ٢

[٦٥] قرار وزيرة الشئون الاجتماعية رقم ٢٠٧ بتاريخ ٢٦ / ٤ / ١٩٧٨ [مرجع سابق]

[٦٦] وزارة التربية والتعليم : قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المعدل بالقانون ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ [مرجع سابق]

[٦٧] اعتمد الباحث على مصادر ، من اهمها :

- أحمد أحمد مصطفى : نشأة المدارس الاعدادية العملية - صحيفة التربية - مارس ١٩٥٩.

- اسماعيل القبانى : دراسات فى مسائل التعليم - مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٥١.

- المجالس القومية المتخصصة أخبار المجالس القومية المتخصصة ,من تجارب التعليم فى مصر - العدد الاول يناير ١٩٧٩

- __________ :اصلاح التعليم الابتدائى - القاهرة يوليو ١٩٧٩

- __________ : امتداد مرحلة الالزام والتعليم الاساسى - القاهرة - يوليو ١٩٧٩.

- اليونسكو بالاشتراك مع جامعة الدول العربية : مؤتمر التعليم الالزامى للدول العربية - تعليم المرحلة الاولى فى مصر ١٩٥٥/٥٤

- القاهرة - ١٩٥٥

- رابطة التربية الحديثة : المدرسة الاولية الريفية ، مجموعة الابحاث التى قام بها اعضاء الرابطة - القاهرة - ١٩٤٠

- رابطة التربية الحديثة : تقرير عن التجربة التعليمية فى مدرسة المنايل - القاهرة - ١٩٤٣

- زينب محمود محرز : امثلة من تطبيقات التعليم الاساسى فى مصر

- مركز التوثيق التربوى - القاهرة - ١٩٧٨

- د.سعيد اسماعيل على : التجارب المصرية فى مجال التعليم الاساسى

- مؤتمر التعليم الاساسى بين النظرية والتطبيق - جامعة حلوان القاهرة -

١٩٨١
- محمد الكاشف : اضواء على المسار التاريخى لتطبيع التعليم فى مصر بالطابع العملى - صحيفة التربية - يونيو ١٩٧٨
محمد خيرى حربى السيد محمد العزاوى : تطور التربية والتعليم فى اقليم مصر فى القرن العشرين - مركز الوثائق التربوية القاهرة - ١٩٥٨.
[٦٨] استقى المؤلف البيانات الخاصة باعداد التلاميذ والفصول والمعلمين من الاحصاءات الاستقرارية التى اصدرتها الادارة العامة للاحصاء والحساب الالى بوزارة التربية والتعليم عن الاعوام من ٨١ - ١٩٨٧ بالاضافة الى :
- المركز القومى للبحوث التربوية : تطور التربية والتعليم فى جمهورية مصر العربيةخلال الفترة من ١٩٨٢/٨١ الى ١٩٨٤/٨٣ - القاهرة - ١٩٨٤
- الادارة العامة للاحصاء والحساب الالى : بيانات احصائية عن التعليم قبل الجامعى بجمهورية مصر العربية فى عام ١٩٨٦/٨٥
- المركز القومى للبحوث التربوية : تطور التربية والتعليم فى جمهورية مصر العربية خلال الفترة من ١٩٨٥/٨٤ الى ١٩٨٦/٨٥-القاهرة - ١٩٨٦
[٦٩] وزارة التربية والتعليم : استراتيجية تطوير التعليم فى مصر [مرجع سابق] ، ص ٢٠٧
[٧٠] المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية : المسح الاجتماعى الشامل ، التعليم ، ٥٢ -١٩٨٠ القاهرة - ١٩٨٥ ، ص ١٧٣
[٧١] كلية التربية بجامعة عين شمس : مستوى معلم المرحلة الاولى - القاهرة - ١٩٨٢ ، ص ٢٢
[٧٢] د. احمد اسماعيل حجى : تخفيض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية ، دراسة نقدية للسياسة التعليمية فى مصر ، فى ضوء الفكر التربوى والخبرات الاجنبية - دار النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٨٩
[٧٣] احمد نجيب الهلالى : التعليم الثانوى ، عيوبه ووسائل اصلاحه - وزارة المعارف العمومية - القاهرة -١٩٣٥ ،ص ١١

[٧٤] وزارة التربية والتعليم : قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة بالقانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ بشأن التعليم العام - القاهرة ١٩٦٨
[٧٥] وزارة التربية والتعليم : قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المعدل بالقانون ٢٣٣ لسنة١٩٨٨ [مرجع سابق]
[٧٦] وزارة التربية والتعليم :القرار الوزارى ١٩٠ فى ١٩٨٩/٨/٢٣ بشأن نظام امتحان الطلاب الراسبين فى امتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة .
- وزارة التربية والتعليم : القرار الوزارى ١٩٤ فى ١٩٨٩/٨/٢٣ بشأن تنظيم دراسات فى التعليم الثانوى الفنى نظام السنوات الثلاث للطلاب الذين يغيرون مسارهم من الثانوى العام والطلاب الذين استنفدوا مرات الرسوب فى امتحان شهادة الثانوية العامة .
- وزارة التربية والتعليم القرار الوزارى ١٩٧ فى ٢٨ / ١٩٨٩/٨ بشأن تقسيم العام الدراسى الى فصلين دراسيين بالصفين الاول والثانى الثانوى العام على سبيل التجريب .
- وزارة التربية والتعليم القرار الوزارى ٢٠٩ فى ١٩٨٩/٩/٧بشأن الاجراءات التنفيذية لتطبيق تقسيم العام الدراسى بالمدارس الثانوية العامة الى فصلين دراسيين .
[٧٧] وزارة التربية والتعليم : الاحصاء الاستقرارى للتعليم الثانوى العام والصناعى والزراعى والتجارى نوفمبر ١٩٨٧.
[٧٨] مجلس الشورى : الجامعات [مرجع سابق] صص ١٥-١٨
[٧٩] احمد عطية الله : تقويم التعليم فى مصر سنة ١٩٣٤ - دار الهلال - القاهرة - ١٩٣٤ ، صص ٩٠، ٩١
[٨٠] كلية التربية بجامعة عين شمس : اعداد معلم المرحلة الثانية ، التقرير النهائى للبحث الذى قامت به الكلية - القاهرة - ديسمبر ١٩٧٩ ص ١٦٤
[٨١] المرجع السابق ، ص ١٦٥
[٨٢] المرجع السابق صص ١٧٣ ، ١٧٤

[٨٣] المرجع السابق ،ص ١٧٤

[٨٤] المجلس الاعلى للجامعات : اللائحة الداخلية لكلية التربية بجامعة حلوان القاهرة - ١٩٨٢ ، صص ٢٣ - ٢٦

[٨٥] د.احمد اسماعيل حجي : دراسة تقويمية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي - القاهرة ١٩٨٧ ارجع الى :

- د.احمد اسماعيل حجي : في التربية المقارنة - دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٨٧ .

رقم الايداع بدار الكتب ٨٦٠٢/ ١٩٨٩

مطبعة الأخوة الأشقاء
للطباعة الأوفست والتجليد
وتصوير الرسائل العلمية

٢٦ ش عبد الله حافظ عزبة مرسى خليل
ش الكابلات بالمطرية
٢٥٩٧٢٢١